

UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA

VICERRECTORÍA DE POSGRADOS E INVESTIGACIÓN
DECANATO DE POSGRADOS EN ARTES Y HUMANIDADES

DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

EDUCACIÓN Y MISIÓN *AD GENTES*: ELEMENTOS FUNDACIONALES HACIA UNA MISIOPEDAGOGÍA

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
JOSÉ ARTURO DE LA TORRE GUERRERO

DIRECTOR DE TESIS:
DR. JORGE MEDINA DELGADILLO

PUEBLA, MÉXICO **MARZO, 2018**

UPAEP – Secretaría General
Dirección General de Apoyos Académicos
Dirección del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.
Biblioteca Central - **Karol Wojtyla**

Tesis Digitales Restricciones de uso:

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de textos, imágenes, gráficas, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente de donde la obtuvo mencionando el autor o autores involucrados en el documento.

Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Puebla, Pue., a 23 de Febrero de 2018

Dra. Gabriela Croda Borges
Directora Académica del Doctorado en Pedagogía
Presente

Por este medio hago constar que he dirigido y revisado la Tesis Doctoral del **Mtro. José Arturo de la Torre Guerrero** titulada: **Educación y Misión *ad gentes*: Elementos fundacionales hacia una Misiopedagogía** y habiendo revisado que se han realizado los ajustes y correcciones planteados por el sínodo en el examen de candidatura correspondiente, considero que este informe de investigación tiene la consistencia y calidad requeridas de una investigación de nivel doctoral, por lo cual la tesis puede ser presentada y defendida en el examen para optar por el grado de **Doctor en Pedagogía** de acuerdo a los reglamentos y lineamientos de la universidad.

Sin más por el momento, estoy a sus órdenes y quedo atento a sus indicaciones para la conclusión de este proceso.

Atentamente



Dr. Jorge Medina Delgadillo

Director de la Tesis Doctoral

Agradecimientos y dedicatorias

- A Dios, el autor de la vida, quien me ha conducido hasta este momento de mi vida, y quien le ha dado sentido a este trabajo de investigación.
- A mis padres, Juan Ignacio (+) y María Guadalupe (+), a mis hermanos y hermanas con sus familias, quienes han estado conmigo en todo momento.
- A mi asesor de tesis, Dr. Jorge Medina, por su entusiasmo, pasión y acompañamiento comprometido; a los Dres. Martín López Calva y Salvador Ceja, quienes me enriquecieron con su sabiduría. También a mis profesores, de quienes aprendí de su conocimiento y sentido de la vida.
- A mi comunidad, Misioneros de Guadalupe, con quienes he aprendido a seguir a Jesús y a compartir la fe de forma sostenida; en especial a mis superiores, quienes me han apoyado totalmente a lo largo de este proyecto.
- A los miembros de la gran familia de la Universidad Intercontinental, en especial a quienes colaboraron con un servidor en la Dirección General de Formación Integral: Mayela, Dora, Alejandra, Esther, Eric, Pável, Alan y Paco; me enamoraron de la educación y consolidaron mi convicción de que toda actividad misionera es educativa y todo acto educativo es misionero.
- A mis compañeros de clase y a mis grandes amigos cercanos y verdaderos, sobre todo Isabel, Miguel y Valentín, por su amistad y apoyo incondicional, y por su entusiasmo por la vida y la superación constante.
- A la Iglesia Católica de Hong Kong, que me ha inspirado y ha resignificado este posgrado con una perspectiva misionera desafiante.

Resumen

Esta investigación doctoral en pedagogía presenta la relación que existe entre la educación, desde el paradigma humanista en general y el enfoque cristiano en particular, y la misión *ad gentes*, desde la perspectiva católica en general y el paradigma ecumenico emergente en particular. La relación entre estos dos conceptos y el diálogo que se establece entre ellos lleva a establecer los elementos que constituyen el fundamento hacia la construcción de una misiopedagogía o pedagogía de la misión. Se considera la educación como el medio por el que la persona, considerada integralmente y de forma individual y social, desarrolla sus potencialidades desde la verdad hacia su autorrealización y plenitud; la misión *ad gentes*, por su parte, consiste en los trabajos de evangelización por los que el cristiano comparte su fe, especialmente con quienes no creen en Jesucristo, para ofrecer la Buena Nueva de salvación integral, la cual considera a la persona en sus dimensiones corporales y espirituales para el logro de su propia plenitud. La tesis desarrollada es de tipo teórico, pues constituye una exposición sistemática de dos conceptos (educación y misión *ad gentes*) para establecer los fundamentos de un tercer concepto (misiopedagogía) con vistas a desarrollar una teoría a partir de la aportación de los principales representantes de la educación en una perspectiva humanista y de la misionología católica. La propuesta central de la tesis radica en el establecimiento de los fundamentos teóricos de la misiopedagogía, entendida como el esfuerzo conjunto e interdisciplinario para el desarrollo de la persona y la sociedad con un sentido de trascendencia y salvación; es desde esta perspectiva que se afirma que todo acto educativo es misionero y que todo acto misionero es educativo. Se presentan asimismo los desafíos de la misiopedagogía de cara al siglo XXI, llevados a cabo desde el diálogo profético, que conducen al reconocimiento de lo que el interolocutor posee y ofrece los medios para enriquecerlo con una propuesta educativa y de salvación.

Palabras clave: Educación humanista, enfoque educativo, formación integral, interdisciplinariedad.

Summary

This PhD thesis in Pedagogy explains the relationship between Education and Mission *ad gentes*. Education is developed from the humanistic paradigm in general and from the Christian approach in particular; mission *ad gentes* is introduced from the Catholic theology in general, and from the emerging ecumenical paradigm in particular. The relationship established between these two concepts and the dialogue developed from the areas that explain them, pedagogy and missiology, promotes the definition of the foundational elements of what can be called Missiopedagogy or pedagogy of mission. Education is understood as the means through which the person, in both his personal and social dimensions, develops his potentialities in order to achieve his self realisation and fullness. Mission *ad gentes* consists of evangelisation work done by Christians to share their faith, especially with those people who do not believe in Christ; mission *ad gentes* offers the Good News of integral salvation, and it considers human beings in a multidimensional perspective to achieve his fullness in a balanced way. This thesis is considered theoretical because it is a systematical exposition of two concepts (education and mission *ad gentes*) in order to establish the foundations of a third concept (missiopedagogy); these foundations are expected to develop a theory built from the contributions of education and mission *ad gentes* thinkers. The main proposal of this thesis consists in defining the theoretical foundation of Missiopedagogy, meant as an interdisciplinary effort to facilitate the development of individuals and societies in their efforts to achieve their fullness with a sense of transcendence and salvation; it is from this perspective that this paper proposes that all educational actions are missionary, and that every missionary task is educational. With these elements in mind, this paper considers the challenges for missiopedagogy to respond to the 21st Century complexity, carried out in a prophetic dialogue, which requires an open attitude to recognise all the positive elements the interlocutors already has, offering at the same time the means to enrich them with an educational and missionary proposal.

Keywords: Humanistic education, educational approach, integral formation, interdisciplinarity.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 10

CAPÍTULO 1. CONCEPTO DE EDUCACIÓN 19

1.1. Educación y pedagogía 20

1.2. Una aproximación al concepto de educación desde diferentes paradigmas 25
1.2.1. Los paradigmas en la educación. 25
1.2.2. Paradigma conductista. 31
1.2.3. Paradigma cognitivo. 32
1.2.4. Paradigma constructivista. 34
1.2.5. Paradigma sociocultural. 36

1.3. Concepto de educación desde el paradigma humanista 38
1.3.1. Enfoque humanista en general. 39
1.3.2. Carl Rogers y el Enfoque Centrado en la Persona. 43
1.3.3. Paulo Freire. 49
1.3.4. Edgar Morin. 54
1.3.5. Octavi Fullat. 63
1.3.6. Elementos comunes en el concepto de educación del enfoque humanista. 66

1.4. Concepto de educación desde el humanismo cristiano 71
1.4.1. Concepto de educación en los orígenes del cristianismo: la *Didaché* y Clemente de Alejandría. 72
1.4.2. San Agustín. 78
1.4.3. Santo Tomás de Aquino. 85
1.4.4. Bernard Lonergan. 91
1.4.5. José Ibáñez-Martín. 100
1.4.6. Luigi Giussani. 104

1.5. Elementos constitutivos de la educación en la Iglesia Católica 110
1.5.1. Documentos anteriores al Vaticano II. 111
1.5.2. Concilio Ecuménico Vaticano II. 115
1.5.3. Congregación para la Educación Católica. 119
1.5.4. Papa Juan Pablo II. 133
1.5.5. Papa Benedicto XVI. 141
1.5.6. Papa Francisco. 150
1.5.7. Conferencias Episcopales Latinoamericanas. 168

1.5.8. Conferencia del Episcopado Mexicano. 183

1.6. Consideraciones generales sobre el concepto de educación 195

CAPÍTULO 2. CONCEPTO DE MISIÓN *AD GENTES* 199

2.1. Concepto de misión *ad gentes* en la teología católica 200
2.1.1. La actividad precede a la reflexión sistemática. 200
2.1.2. Nacimiento de la misionología y su desarrollo en escuelas. 203
2.1.3. Elementos constitutivos de la misión. 213
2.1.3.1. Fundamento bíblico de la misión (por qué). 214
2.1.3.2. Definición y objetivo de la misión (qué y para qué). 220
2.1.3.3. Formas y destinatarios de la misión (cómo y para quién). 233
2.1.3.4. Misión y evangelización. 248
2.1.4. Misión de la Iglesia y Misión *ad gentes.* 255
2.1.4.1. La Misión de Dios Uno y Trino. 256
2.1.4.2. La Misión de la Iglesia como participación en la Misión de Dios. 266
2.1.5. Cambios de paradigmas de la misión de la Iglesia. 278
2.1.5.1. Concepción dinámica de la misión en la historia. 278
2.1.5.2. Paradigmas teológicos desde la perspectiva de Hans Küng. 282
2.1.5.3. Paradigmas misionológicos y su influencia en el concepto de misión. 290
2.1.6. Los nuevos areópagos: espacios de misión. 300

2.2. Desafíos de la Misión *ad gentes* en el siglo XXI 303
2.2.1. Característica primordial de la misión *ad gentes*: el diálogo profético. 304
2.2.2. Los seis grandes desafíos. 314
2.2.2.1. Testimonio y proclamación. 314
2.2.2.2. Liturgia, oración y contemplación. 319
2.2.2.3. Compromiso por la justicia, la paz y la integridad de la creación. 323
2.2.2.4. La práctica del diálogo interreligioso. 332
2.2.2.5. Los esfuerzos de inculturación. 343
2.2.2.6. El ministerio de la reconciliación. 353
2.2.3. Otros desafíos. 357

2.3. Consideraciones generales sobre el concepto de misión *ad gentes* 363

CAPÍTULO 3. RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y MISIÓN *AD GENTES*: HACIA UNA "MISIOPEDAGOGÍA" 371

3.1. Elementos comunes de Educación y Misión *ad gentes* 372
3.1.1. Visión paradigmática de la educación y la misión. 376
3.1.2. Elementos básicos de una Misiopedagogía. 382

3.1.2.1. Fundamento antropológico. 382
3.1.2.2. Formación y misión integral. 384
3.1.2.3. Dimensión personal y social. 387
3.1.2.4. Verdad y bien en el amor. 389
3.1.2.5. Finalidad: humanización y divinización. 392
3.1.2.6. Medios para la implementación de una Misiopedagogía. 397
3.1.2.7. Agentes e instituciones. 401
3.1.3. Proyección de una Misiopedagogía. 407
3.1.3.1. Diálogo profético en educación y misión. 407
3.1.3.2. Diálogo en la vida y en la palabra (testimonio y proclamación). 411
3.1.3.3. Diálogo con Dios (liturgia, oración y contemplación). 413
3.1.3.4. Diálogo con la sociedad y el entorno (justicia, paz e integridad de la creación). 414
3.1.3.5. Diálogo con personas de otras religiones (diálogo interreligioso). 416
3.1.3.6. Diálogo con la cultura (inculturación). 419
3.1.3.7. Diálogo con personas y grupos vulnerables (reconciliación). 422
3.1.3.8. Conversión pastoral y educativa. 423
3.1.3.9. Instituciones misioneras y educativas en salida. 425
3.1.3.10. Diálogo fe – razón y fe – ciencia. 426
3.1.3.11. Opción preferencial por los jóvenes. 427

3.2. Modelo inspirador de una pedagogía misionera: Santa María de Guadalupe según el *Nican Mopohua* 428
3.2.1. Contexto histórico. 429
3.2.2. Documento referencial: *Nican Mopohua.* 431
3.2.3. Fundamento antropológico y personajes. 434
3.2.4. María de Guadalupe como educadora y evangelizadora. 436
3.2.5. Modelo inspirador de educación y misión. 440
3.2.6. El diálogo profético como constante en el acontecimiento guadalupano. 445

3.3. ¿Es posible afirmar que todo acto educativo es misionero y que toda actividad misionera es educativa? 447
3.3.1. Desde los fundamentos de la educación y la misión. 448
3.3.1.1. Elementos definitorios. 448
3.3.1.2. Características. 451
3.3.1.3. Finalidad. 453
3.3.1.4. Medios. 457
3.3.2. Desde una perspectiva integral. 460
3.3.2.1. Formación y salvación integral. 460
3.3.2.2. Verdad y bien en el amor. 463
3.3.2.3. Dimensión personal y social. 465

3.3.3. Desde sus agentes e instituciones. 468
3.3.4. Desde sus desafíos. 471
3.3.4.1. Diálogo profético. 472
3.3.4.2. Justicia, paz y reconciliación. 475
3.3.4.3. Diálogo interreligioso e inculturación. 477
3.3.4.4. Iglesia y escuela en salida y opción por los jóvenes. 480
3.3.4.5. Diálogo fe-razón y fe-ciencia. 482

CONCLUSIONES 485

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 502

Introducción

Educación y misión *ad gentes*, pedagogía y misionología. Dos temas y áreas de conocimiento que están aparentemente desconectados por tener objetos de conocimiento y metodologías distintos. El autor de este trabajo de investigación es un sacerdote católico que, a lo largo de 25 años de vida ministerial, ha colaborado en proyectos educativos tanto en México como en Hong Kong, China. El carisma de un servidor, es decir, la vocación específica como sacerdote, es misionero *ad gentes*, lo que implica ser enviado a compartir la fe cristiana en lugares donde el cristianismo no se ha establecido suficientemente ni ha impregnado en la cultura; en Hong Kong colaboró en las áreas religiosa y de gestión en escuelas católicas a nivel básico y de educación media, así como en la pastoral universitaria; posteriormente fue asignado durante casi diez años en la pastoral universitaria y en la Dirección General de Formación Integral de la Universidad Intercontinental (UIC), una institución privada de educación superior que pertenece a Misioneros de Guadalupe, y que está localizada en la Ciudad de México. Misioneros de Guadalupe es la comunidad religiosa a la cual pertenece un servidor.

Aunque la Universidad Intercontinental fue fundada hace poco más de cuarenta años, durante estas décadas se ha percibido resistencia en sacerdotes Misioneros de Guadalupe a considerar la educación como una actividad estrechamente relacionada con la vocación misionera; el argumento más utilizado es que la finalidad o carisma institucional de Misioneros de Guadalupe no es la educación, como sería el caso otras comunidades religiosas -salesianos, maristas o lasallistas, entre otros- sino la misión *ad gentes*. Un ejemplo que evidencia esta visión se encuentra en las conclusiones del V Capítulo General, en el que se discutió la existencia de la Universidad Intercontinental, tomando la siguiente decisión que eventualmente no se llevó a cabo:

> Conscientes que la UIC no entra dentro de nuestro carisma, que es una institución de apoyo indirecto, no indispensable. Creemos conveniente, que en este periodo, el Superior General con su Consejo inicie el proceso de separación total, y como primer paso, pedimos que en aspecto administrativo se dejen oportunamente la Secretaría General y de ser posible la Rectoría (Misioneros de Guadalupe, 1989, pp. 172-173).

Es significativo que con el paso de los años se ha visto una gradual apertura al desarrollo de la evangelización desde un nuevo paradigma misionero que considere lo que Juan Pablo II

llamó “nuevos areópagos” o espacios de evangelización (en el capítulo 2, apartado 2.1.6 se explica con amplitud este concepto). En el IX Capítulo General (2009) se presentó la siguiente recomendación: “Que el Consejo General y los Superiores, a través de la Dirección de Evangelización, promuevan y motiven para que se trabaje dentro del Instituto en los nuevos areópagos, tanto en Misiones como en la patria, y los apoyen también económicamente” (p. 115). Se considera que entre los nuevos areópagos están la educación y el diálogo entre fe y ciencia en instituciones educativas. Aun con esta recomendación, ha pesistido la resistencia en algunos misioneros para asumir de manera comprometida los proyectos educativos.

A partir de este proceso histórico institucional y de la experiencia de un servidor como misionero en el campo educativo, y ante la ausencia de una reflexión profunda sobre la importancia, el significado y las implicaciones del involucramiento del agente misionero en la educación en todos los niveles, en este trabajo de investigación han surgido algunas preguntas significativas: ¿Existen elementos comunes entre educación y misión *ad gentes*? ¿Es posible afirmar que todo acto educativo es misionero y que toda actividad misionera es educativa? ¿Es posible desarrollar una pedagogía de la misión o misiopedagogía a partir del diálogo y la colaboración entre la educación a través de la pedagogía y la misión *ad gentes* mediante la misionología?

Aunque algunos han argumentado que la misión *ad gentes* y la educación son actividades que se refieren a carismas diferentes y que, por tanto, son de naturaleza distinta, en la práctica han estado entrelazadas en el desarrollo y propagación del cristianismo, por lo que se vuelve imprescindible analizar su vínculo desde el enfoque educativo humanista y la perspectiva católica por un lado, y desde la teología y la misionología católica por el otro. Bajo esta perspectiva, como se puede apreciar en el esquema de la figura 1, se profundizará en el concepto de educación desde el paradigma humanista y, de manera más específica, desde el enfoque humanista cristiano, y el de misión *ad gentes*, desde el paradigma ecuménico emergente, así como la relación que existe entre ellos para, desde sus elementos comunes, establecer los fundamentos hacia el desarrollo de una pedagogía de la misión o Misiopedagogía.



Figura 1: Estructura de los elementos centrales del trabajo de investigación

Existe un buen número de obras que desarrollan con amplitud diferentes aspectos del concepto de educación desde el paradigma humanista en general y desde el enfoque cristiano en particular, tanto de autores clásicos y contemporáneos como de documentos oficiales de la Iglesia Católica; se encuentran también obras misionológicas que abordan el concepto de misión *ad gentes* desde diferentes perspectivas en la teología católica, así como algunos autores que lo desarrollan desde el paradigma ecuménico emergente; lo que no se ha encontrado son obras que se focalicen en el estudio sistemático de la relación que existe entre la educación y la misión *ad gentes*. Existen algunos escritos que abordan, entre otros temas, la relación entre la misión de la Iglesia en general y la educación, pero lo hacen desde la perspectiva de la teología o, de manera más específica, desde la misionología. Se puede afirmar que existe un hueco en la reflexión sistemática sobre la interrelación de la misionología y la pedagogía en perspectiva de igualdad, sobre la relación y la colaboración que puede existir entre la educación y la misión *ad gentes*.

Debido a este hueco, la actividad misionera no ha aprovechado del todo los adelantos y las ventajas de las ciencias de la educación, ni la educación de inspiración cristiana ha capitalizado en su beneficio la reflexión misionológica; pareciera que una puede desarrollarse sin considerar a la otra. Sin embargo, es importante considerar que ante

una tendencia actual hacia la especialización en las ciencias para beneficio de la persona y de la sociedad, ha ido creciendo también la conciencia sobre la importancia de la colaboración entre diferentes disciplinas para lograr una visión integral y holística de la realidad y para beneficio del desarrollo del ser humano; el caso de la pedagogía y de la teología, a través de la misionología, no es la excepción, por ello se vuelve cada vez más relevante profundizar en la reflexión sobre la relación y colaboración que de hecho existe entre ellas para fortalecerlas mediante el establecimiento de los fundamentos hacia el desarrollo de una pedagogía de la misión o Misiopedagogía en beneficio de sus destinatarios. No se ha encontrado ningún trabajo de esta índole.

A partir de la respuesta a las preguntas propuestas se espera contribuir al ámbito de la educación en su relación con la misionología y con el humanismo en general y el humanismo cristiano en particular, expresado en la educación católica, presente en todo el mundo a través de un gran número de instituciones educativas. Se trata de un trabajo de grado que se sitúa en la línea de investigación de "Teorías educativas" del doctorado en pedagogía de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. El objetivo general de esta tesis doctoral es: "Analizar la relación entre educación y misión *ad gentes* como fundamento para el desarrollo de una misiopedagogía".

Como se mencionaba, existe un buen número de autores que, desde diferentes acercamientos, han desarrollado el concepto de educación desde la perspectiva del paradigma humanista en general y desde la perspectiva humanista cristian en particular; lo mismo sucede con el tema de misión *ad gentes*. Prácticamente todas las obras encontradas fueron consultadas, la mayoría están citadas en las referencias bibliográficas. Respecto al enfoque específico de este trabajo de investigación, es decir, la relación que existe entre educación y misión *ad gentes* como elementos que fundamentan una misiopedagogía, las obras encontradas, todas en forma de artículo o ensayo y elaboradas desde la perspectiva de la teología, son:

- Juan Pablo II (1990). *Constitución apostólica Ex corde Ecclesiae, sobre las universidades católicas*. (15 de agosto de 1990).
- Nantes, F. M. 'Fe y currículum'. La integración entre mirada de fe y proyecto curricular en la formación de los jóvenes. 2º Congreso pedagógico marianista (30 y 31 de agosto de 2013). Buenos Aires.

- Nebel, M. (2011, enero-junio). La misión del educador: perspectivas teológicas. En *Revista Iberoamericana de Teología*, vol. VII, núm. 12 (pp. 47-70).
- Nicolás, A. (2008, noviembre 18). Misión y universidad: ¿Qué futuro queremos? *ESADE*.
- Rodríguez, S. (2006, jul-ago). Evangelizar el currículum: sí, pero no solamente. En *Vida pastoral.* Año 46, núm. 260 (pp. 15-20).
- Vargas, H., Torres, S. y Naser, S. (2008). Acerca de la identidad y misión de la educación católica. En *Revista Pensamiento Educativo*. Vol. 42 (pp. 13-41).
- Vivas, J. A. (2012, jul-ago). Experiencia de misión compartida en una congregación dedicada a la educación. En *Testimonio*. No. 252 (pp. 67-71).

Este trabajo de investigación pretende poner en diálogo a la educación y la pedagogía con la misión *ad gentes* y la misionología para aprovechar las fortalezas y los puntos en común de ambas en la formación de personas y de comunidades en el nivel humano y cristiano, además de establecer los fundamentos de lo que en el futuro podría considerarse una pedagogía de la misión o misiopedagogía que enriquezca tanto la educación desde el enfoque humanista cristiano como la misión *ad gentes* en un contexto católico. Así como la psicopedagogía ha contribuido positivamente en los procesos pedagógicos y psicológicos de estudiantes e instituciones educativas, la misiopedagogía podría fortalecer la actividad educativa y misionera en beneficio de los destinatarios de la educación con inspiración cristiana y de la misión *ad gentes*, así como de los agentes e instituciones educativas y misioneras de la Iglesia.

Este trabajo de tesis está constituido por tres capítulos. El primero de ellos tiene como objetivo "examinar el concepto de educación desde el paradigma humanista en general y el enfoque humanista cristiano en particular". Comienza por abordar la relación que existe entre educación y pedagogía, entendida ésta última como la ciencia que fundamenta teóricamente y sistematiza la actividad de la primera; luego se exponen los paradigmas educativos, según la clasificación desarrollada por Hernández (1998): conductista, cognitivo, constructivista y social; también está el paradigma humanista, pero se aborda con mucha mayor profundidad en el siguiente apartado debido a que es el elegido como guía en este trabajo de investigación. En este paradigma se presenta el concepto de educación en cuatro de sus principales representantes: Carl Rogers, Paulo Freire, Edgar Morin y Octavi Fullat; luego se focaliza la atención en los autores más importantes del enfoque humanista cristiano: la *Didajé*, Clemente de Alejandría, San Agustín, Santo Tomás de Aquino, Bernard Lonergan, José Ibáñez-Martín y Luigi Giussani; con estos autores

como fundamento, se centra la atención en documentos oficiales de la Iglesia presentados desde sus autores, considerados de forma personal o institucional: Concilio Vaticano II, Juan Pablo II, Benedicto XVI, Francisco, el Consejo Episcopal Latinoamericano y la Conferencia del Episcopado Mexicano.

El segundo capítulo se elabora desde su objetivo: "Sistematizar el concepto de misión *ad gentes* desde la perspectiva de la misionología católica"; a diferencia del primero, centrado en autores, este capítulo se desarrolla de acuerdo a las principales temáticas abordadas en la misionología o teología de la misión. Una vez que se pone en contexto el desarrollo de la misionología desde sus inicios, se comparte el fundamento bíblico, la definición y el objetivo de la misión, las formas que toma de acuerdo a sus destinatarios y su relación con la evangelización; posteriormente se profundiza en sus fundamentos teológicos: la misión de Dios desde cada una de las personas de la Santísima Trinidad, y la misión de la Iglesia, comprendida como participación en la misión de Dios. Se presentan luego los principales paradigmas de la misión a través de la historia del cristianismo y se encuadra el paradigma adoptado en este trabajo: el ecuménico emergente. En la segunda parte, a partir de este paradigma, se presentan diez desafíos que, de acuerdo a diferentes autores, se presentan a la misión *ad gentes* en el siglo XXI.

El tercer capítulo se formula desde el siguiente objetivo: "Explicitar la relación entre educación y misión *ad gentes* como fundamento para el desarrollo de una pedagogía de la misión o misiopedagogía". El diálogo entre educación y misión *ad gentes* se desarrolla desde dos perspectivas: desde su visión paradigmática, en la que se consideran los puntos de encuentro entre el humanismo cristiano y el paradigma ecuménico emergente, y desde sus elementos y temas básicos: su fundamento antropológico, la perspectiva integral de la formación y de la misión, la consideración de las dimensiones personal y social del ser humano, la integralidad de la verdad y el bien en el amor como condición para una verdadera educación y misión *ad gentes*, su finalidad considerada conjuntamente como humanización y divinización, así como los medios para llevar a cabo la educación y la misión *ad gentes*, sus agentes e instituciones. Con estos elementos se propone la construcción y proyección de una misiopedagogía desde el diálogo profético y considerada en diez desafíos, desprendidos en su mayoría de los retos de la misión *ad gentes* considerada en el paradigma ecuménico emergente. Luego se presenta un modelo

pedagógico misionero inspirador contextualizado en la historia de fe de México: el acontecimiento guadalupano, que sirve como marco de referencia para una pedagogía de la misión; finalmente se aborda desde diferentes perspectivas una de las preguntas centrales que ha estado presente desde el inicio de la elaboración de este trabajo de tesis: ¿Es posible y justificado afirmar que todo acto educativo es misionero y que toda actividad misionera es educativa? Para la respuesta fundamentada a esta pregunta se retoman algunos de los temas tratados en la primera parte de este mismo capítulo.

En cuanto las características de este trabajo de investigación, es importante señalar que Sierra (1999) distingue dos tipos de tesis, las empíricas y las teóricas; las primeras tienen como objeto de estudio una realidad observable y se desarrollan a partir de algún tipo de experimentación; las teóricas no se reducen a una realidad determinada, sino que constituyen "la expresión de concepciones racionales sobre cualquier materia o la discusión también racional de teorías o de las ideas expresadas por algún autor" (p. 137). Esta tesis es teórica, pues constituye una exposición sistemática de dos conceptos (educación y misión *ad gentes*) para establecer los fundamentos de un tercer concepto (misiopedagogía) con vistas a desarrollar una teoría a partir de la aportación de los principales representantes de la educación en una perspectiva humanista y de la misionología católica. Desde esta perspectiva, se puede afirmar que este trabajo contiene las características de lo que Rivera-Camino (2014) llama "tesis enciclopédica", ya que busca "integrar el conocimiento de las diversas disciplinas que –según el doctorando- están relacionadas al tema estudiado" (p. 28).

De acuerdo a Moran (2005) y muchos otros autores, existen fundamentalmente dos tipos de metodología de investigación, el cuantitativo y el cualitativo, además de un tercero que emergió en la década de los ochenta: el paradigma crítico. En los comienzos de este trabajo de grado se habían establecido los fundamentos para desarrollar la metodología cualitativa para un estudio de caso, pero debido a la amplitud del marco teórico y de las exigencias que conlleva el diálogo entre la educación y la misión *ad gentes*, se optó por una investigación teórica; aunque implicó de manera un tanto inesperada un cambio de rumbo respecto al proyecto original, se definió en este sentido a partir de la convicción de lo que afirma Gil (2011): "Reivindicar un conocimiento teórico *fuerte* de la pedagogía o teoría de la educación, cuyo valor no tiene que medirse únicamente por sus posibles aplicaciones

para la práctica" (p. 23). Originalmente se había planteado un proyecto que considerara la misiopedagogía como un elemento fundacional de una propuesta educativa de Misioneros de Guadalupe, y que, desde la misma misiopedagogía, se reflejara el impacto de dicha propuesta en estudiantes egresados de licenciatura; existe un profundo convencimiento de que los temas dejados de lado en este trabajo pueden y deben ser desarrollados en el futuro. El fundamento teórico resultó ser suficientemente rico y profundo para una tesis doctoral. Con esta metodología teórica se espera fortalecer lo que el mismo Gil sostiene:

> Necesitamos teorías educativas, reflexivas, abiertas y claras que nos ayuden a determinar qué es humanamente valioso para la formación de un sujeto. Estas teorías no son buenas por ser aplicables –técnicamente o no–; son buenas porque se corresponden con lo que consideramos que es valioso para el ser humano en desarrollo (p. 30).

Hernández, Fernández y Baptista (2006) afirman que existen cuatro tipos de trabajos de investigación: los exploratorios, cuyo objetivo es examinar un tema poco estudiado y del que se tienen dudas; los descriptivos, que especifican las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, procesos, objetos o fenómenos; los correlacionales, que profundizan en el vínculo que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables de un contexto determinado; y los explicativos, que buscan responder a las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Estos autores explican además que ningún trabajo de investigación se reduce a un solo tipo de investigación, sino que ordinariamente se combinan varios en un mismo trabajo: "Aunque un estudio sea en esencia exploratorio contendrá elementos descriptivos; o bien, un estudio correlacional incluirá componentes descriptivos, y lo mismo ocurre con los demás alcances" (p. 110). Este trabajo de investigación es fundamentalmente correlacional, pues analiza de manera sistemática la relación que existe entre educación y misión *ad gentes* para establecer los fundamentos hacia una tercera variable o concepto, la misiopedagogía, pero también contiene características exploratorias, al incursionar en un tema poco estudiado, es decir, los elementos que constituyen la construcción de una pedagogía de la misión.

Se espera con este trabajo de investigación contribuir a la ampliación del conocimiento de la pedagogía y de la misionología mediante el establecimiento de los fundamentos de lo que en el futuro podría constituir una nueva disciplina propuesta con el nombre de misiopedagogía o pedagogía de la misión. Son abundantes los puntos de encuentro entre la educación y la misión *ad gentes*, así como las posibilidades de desarrollo

que la unión de esfuerzos de ambas disciplinas podría redituar a la tarea educativa y a la actividad misionera, ambas principalmente, aunque no exclusivamente, en el contexto católico. Este trabajo no pretende desarrollar la misiopedagogía como tal; se trata solamente de establecer los fundamentos o cimientos sobre los que se podrá desarrollar la construcción de esta nueva disciplina. Esto abre perspectivas de desarrollo académico y de investigación desafiantes hacia el futuro en la línea de la teoría educativa; además, como seguimiento al proyecto original, se espera sistematizar, a partir de las conclusiones de este trabajo de investigación, los elementos fundacionales de una propuesta educativa de Misioneros de Guadalupe, comunidad a la que pertenece un servidor, así como su impacto en estudiantes de diferentes niveles educativos, particularmente de licenciatura. Las perspectivas son grandes y desafiantes, y se espera contribuir de manera directa o indirecta a su consecución.

Capítulo 1. Concepto de Educación

Dada la naturaleza y el objeto de estudio de este trabajo de investigación, es imprescindible partir de lo que se entiende por educación, no solo porque se trata de la primera variable de esta tesis, sino porque se trata de una tesis de doctorado en pedagogía. Es a partir de este concepto que se construirá la estructura y se desarrollará la argumentación, en su diálogo con la misión ad gentes, que llevará a conclusiones que, se espera, aporten elementos al desarrollo de una "misiopedagogía" o pedagogía de la misión.

Parecería que todo mundo sabe qué es educación, pues además de que la gran mayoría de las personas se ha beneficiado de ella de manera formal e informal, es uno de los temas que frecuentemente se abordan para analizar problemáticas sociales a diferentes niveles, desde lo internacional hasta lo familiar. Sin embargo, lo cierto es que existen ideas educativas y concepciones muy variadas y hasta contradictorias, pues no existe una noción única ni absoluta que contenga todos sus elementos explicativos. En las ciencias de la educación existen diferentes corrientes pedagógicas que enfatizan algunos de sus elementos, respondiendo así a necesidades históricas y culturales concretas; a la base de estas corrientes se encuentran paradigmas educativos, cada uno construido a partir de un concepto de educación, el cual se fortalece a su vez por el paradigma mismo.

En el primer apartado se presentará una definición de la pedagogía, considerada como la ciencia que sistematiza las reflexiones de la educación, mostrando así el vínculo que existe entre estas dos. Posteriormente, bajo una mirada global, se presentarán de forma muy general los principales paradigmas y sus conceptos de educación, para luego centrarnos en el paradigma sobre el cual se desarrolla el presente trabajo, el humanista, partiendo desde una perspectiva general con algunos de sus principales representantes (Rogers, Freire, Morin y Fullat), para luego focalizarnos en una perspectiva más específica: el humanismo cristiano, considerando a algunos de sus principales exponentes: la *Didajé*, Clemente de Alejandría, San Agustín, Santo Tomás de Aquino, Lonergan, Ibáñez-Martín y Giussani, así como documentos oficiales de la Iglesia Católica escritos por los líderes y las principales instituciones católicas en la materia en los siglos XX y XXI.

1.1. Educación y pedagogía

Antes de abordar el concepto de educación, es importante establecer la relación que existe entre ésta y la pedagogía, dado que este trabajo de investigación es fruto de un doctorado en pedagogía; aunque pareciera obvia su vinculación, no está de más explicitarla. Se partirá del significado etimológico de ambas palabras, pues éste nos remite a su sentido original, así como a la comprensión de la evolución de su uso hasta la actualidad. En el caso de la educación, Fullat (1992) explica, apoyado en distintos autores, que esta palabra, en forma de verbo (educar), consiste en hacer salir y conducir, aunque también puede relacionarse con el acto de nutrir; inclinándose por el primer significado, afirma:

> Educación, etimológicamente, significa conducir, y quien educa (o se autoeduca) es el guía o conductor. De aquí se desprenden 2 vertientes: "Educare" (educar) y "Ducere" (conducir, guiar). De ahí se desprenden una serie de verbos o acciones que llevan a la educación, con una serie de consecuencias (otros verbos) desde la perspectiva de "ser educados por" y "educar-se". Todo esto termina en una ambigüedad, magnífica y próspera" (p. 28).

La educación se orienta necesariamente al ser humano, a quien se conduce en su desarrollo hacia la plenitud, por ello, explica el mismo Fullat: "*Paideia* y *anthropos* forman dos perspectivas de una sola realidad" (p. 20). Educar no se limita, como se verá a lo largo de este trabajo, a la transmisión de información, significa ante todo producir al ser humano de manera personal y colectiva; en sentido estricto, no se puede hablar de educación de animales, pues no son sujetos que se desarrollan a sí mismos, por ello insiste Fullat: "El delfín es educable y el elefante también. Pero ni el uno ni el otro son educandos. La educandidad es prerrogativa humana. La educabilidad, en cambio, es cosa de todos los brutos" (p. 30).

La palabra *paideia* es la que conecta la educación con la pedagogía; se trata de un término griego con sentidos diversos, como desarrolla el mismo Fullat (1992): "La *paideia* griega, como advierte Jaeger, fue a la vez civilización, cultura, tradición, literatura y educación. El hombre es, originariamente, todo esto de forma concurrente. El cultivo humano constituye educación. Ésta es, pues, antropogénica" (p. 30). En el ámbito de la educación, esta palabra se utilizó originariamente para referirse a la pedagogía, como lo explica Göttler (1962): "Etimológicamente, el término pedagogía significa guía o conducción del niño (de παις, παιδος, niño, y αγο, conduzco). En Grecia se llamó pedagogo al esclavo o al liberto encargado de cuidar de los niños y llevarlos a la palestra" (p. 31); este

sentido es aplicado desde los primeros siglos del cristianismo por Clemente de Alejandría, como se explica en el apartado 1.4.1.2 de este capítulo, aun cuando su uso técnico se originó hasta el siglo XVIII. De acuerdo a Göttler, la palabra pedagogía es utilizada en dos sentidos: para designar una acción educativa o instructiva, como se entiende en pasajes clásicos griegos y latinos, y para referirse a la teoría sobre esta acción; es decir, como ciencia de la educación.

La práctica de la educación es muy antigua, pero la reflexión sistemática sobre la misma es reciente; este hecho, como se explicará en el comienzo del segundo capítulo, es común en la mayoría de las ciencias: La acción precede y alimenta la reflexión, la cual, a su vez, fundamenta y enriquece a la misma acción. Así lo confirma García Hoz (1960):

> Los pensamientos referentes a la educación son tan antiguos como la cultura misma; nacidos en el ámbito religioso de las antiguas culturas orientales, aparecen también en el comienzo mismo de la filosofía occidental; ellos constituyen el germen de la Pedagogía que, no obstante la antigüedad de su iniciación, había de recorrer un largo camino hasta constituirse como ciencia; es decir, como un conjunto sistemático de verdades demostradas acerca de la educación (p. 45).

Aunque la pedagogía como palabra técnica comenzó a utilizarse en el siglo XVIII, fue en el siglo XIX cuando se constituyó y fue reconocida como una disciplina científica, con la influencia de Herbart y Pestalozzi, cuando, de acuerdo a Flitner (1972), la profesión del docente se fue especializando y la enseñanza como un trabajo profesional fue requiriendo de una reflexión y práctica con métodos específicos; la educación fue uno de los ámbitos en los que la especialización científica positiva tuvo una fuerte influencia, produciéndose material específico abundante, "de esta manera, a fines del siglo XIX, la ciencia de la educación quedó configurada como una ciencia de hechos" (p. 15). Evidentemente se encuentran numerosos escritos desde la antigüedad sobre la realización de la educación, pues las escuelas como instituciones tienen siglos de existencia; sin embargo, como explica el mismo Flitner, la mayoría de dichos escritos son manuales con normativas para contextos educativos determinados, no son obras de reflexión sistemática sobre el hecho educativo y sobre su práctica. En el siglo XIX nació la pedagogía como ciencia de la educación, definida por el mismo Flitner de la siguiente manera:

> La ciencia pedagógica tiene como objeto propio amplísimo todo el ámbito de la vida humana en el que tienen lugar los procesos educativos. Si a este ámbito lo denominamos "ámbito de la educación", realizamos una abstracción, pues esta realidad se halla fundida

> con todo el resto de la realidad de la vida y sólo conceptualmente puede separarse de ella (p. 27).

Desde los inicios ha quedado claro que la pedagogía no es una ciencia de carácter positivo, aunque sí reúne las características y el rigor de una sistematización científica, como lo explica Ghöttler (1962): "Ha de abarcar la totalidad de conocimientos educativos y debe adquirirlos en fuentes examinadas con rigor crítico del modo más perfecto posible, fundándolos en bases objetivas e infiriéndolos siempre que pueda, en orden lógico, de unos pocos principios supremos" (p. 31). La pedagogía se ha desarrollado de manera teórica o sistemática e histórica, en la cual se consideran las realidades educativas actuales, tales como la estadística, por ello se considera como una disciplina científica teórico-práctica, como lo describe Zambrano (2006) a partir de su análisis del concepto desarrollado por el pedagogo francés P. Meirieu:

> El discurso pedagógico vincula la práctica, la teoría y los sujetos; se dirige a pensar las cuestiones vivas de la educación y, por esto, es un discurso incisivo sobre las decisiones que se toman en el plano político o en el económico (p. 48).

Es en este sentido que algunos autores consideran a la pedagogía no simplemente como una ciencia, sino también como un arte que se apoya en reglas o normas para ejercer la acción educativa que le corresponde.

Se considera a J. Herbart (1985) como el padre de la pedagogía, pues la propuso como una disciplina científica cuyo fin es la educación, y la derivó de la filosofía práctica y la psicología. Así lo explica:

> La pedagogía, como ciencia, depende de la filosofía práctica y de la psicología. Aquélla muestra el fin de la educación; "ésta, el camino, los medios y los obstáculos".
> Observación. Con esto se expresa también la dependencia de la pedagogía, de la experiencia, ya porque la filosofía práctica admite ser aplicada a la experiencia, ya porque la psicología arranca no sólo de la metafísica, sino también de la experiencia concebida rectamente por la metafísica (p. 27).

El mismo Herbart es quien afirma lo desarrollado por Fullat: que la educabilidad, concepto fundamental de la pedagogía, se aplica solamente a los seres humanos en sus implicaciones morales:

> El concepto de educabilidad (ductilidad, plasticidad) es de más vasta extensión. Se extiende casi hasta los elementos de la materia. […] De la educabilidad volitiva se hallan rastros en las almas de los animales más nobles. Pero la educabilidad de la voluntad para la moralidad sólo la reconocemos en el hombre (p. 27).

La pedagogía, como ciencia teórico-práctica, por tanto, tiene sus fundamentos en dos ciencias: la filosofía y la psicología, y a partir de la primera, se vincula con la ética. Considerando estas raíces, Zambrano (2006), apoyado en Meirieu, considera que un modelo pedagógico tiene tres grandes componentes:

> El polo de las finalidades —axiológico—, el polo de la acción —psicológico— y el polo de las herramientas —praxeológico—, que permiten interrogar hasta qué punto la fascinación por la herramienta impide que los docentes alcancen la altura de pedagogos (p. 42).

En el polo axiológico, fundamentado en la dimensión ética, entran las intenciones del docente y la manera como éste se relaciona con los estudiantes, así como el tipo de relaciones que promueve entre ellos; el polo psicológico se constituye por los conocimientos utilizados para sostener un modelo; y el praxeológico se refiere a las herramientas que utiliza, mostrando así el carácter práctico de la pedagogía.

Es este aspecto práctico de la pedagogía el que fundamenta a la didáctica como parte de la pedagogía. La didáctica, para Rojano (2008), es…

> El campo pedagógico que trata los procedimientos requeridos por el docente para tratar de lograr con efectividad el proceso de aprendizaje planificado. De ahí que se tenga en cuenta como componentes de esta disciplina pedagógica, al: docente, alumno, contexto del aprendizaje y al currículo (p. 43).

La didáctica es, pues, la disciplina que atiende la dimensión práctica de la pedagogía, aportando cuatro lineamientos, como lo explican Picao, Escobar y Pacheco (2005):

> a) Elementos históricos sobre experiencias metodológicas utilizadas desde cada corriente o teoría (cultura docente); b) un enfoque investigativo para que el docente tenga facultades para obtener información desde el aula (investigación educativa); c) una reflexión sobre la importancia de los recursos y ambientes de aprendizaje como factores didácticos (materiales y tecnologías); y d) la programación y planificación del proceso de enseñanza aprendizaje (planificación) (pp. 76-77).

La pedagogía es, por tanto, la ciencia que desarrolla conocimientos del hecho educativo de forma sistematizada, comprendiendo su esencia y su dirección y fundamentando la práctica docente y el proceso de aprendizaje para que la educación cumpla de forma más efectiva su objetivo. Rojano (2008) la describe así:

> Se define la pedagogía como el conjunto de acciones que se llevan a cabo en el campo educativo, apoyada en procedimientos y métodos que le dan sistematicidad al estudio de la problemática educativa existente en el ámbito de la enseñanza aprendizaje (p. 45).

Por su parte, Picao, Escobar y Pacheco (2005) consideran que la pedagogía no puede comprenderse sólo como la conducción de niños y adolescentes, pues la educación afecta la

vida humana en todas sus etapas; tampoco puede verse como la ciencia de la educación consciente y sistemática, ya que ésta también se da en ambientes informales; tampoco es solamente la teoría de la educación, debido a que tiene un aspecto práctico; para estos autores se trata de una combinación e integración de los tres aspectos enunciados: "La palabra pedagogía debe referirse siempre a la educación en todas sus formas y aspectos, y comprender tanto la reflexión como el conjunto de reglas que permitan, respectivamente, explicarla como hecho y encauzarla como actividad consciente" (p. 278).

Con la descripción general de la educación y la pedagogía es evidente la estrecha relación que existe entre ambas. Es significativo que Durkheim (1985), filósofo y sociólogo francés de principios del siglo XX, afirme que mientras la educación se concibe como la acción ejercida sobre los niños por padres y educadores y, por tanto, es constante y general a través de palabras, actos y actitudes, la pedagogía se comprende como teorías desarrolladas para concebir la educación. Explica:

> Esto es lo que hace que la pedagogía, cuando menos en el pasado, es intermitente, en tanto que la educación es continua. Hay pueblos incluso que no han tenido una pedagogía propiamente dicha; ésta, incluso, no hace su aparición hasta una época relativamente moderna (p. 31).

En los tiempos actuales, educación y pedagogía son inseparables. La pedagogía, de acuerdo a Zambrano (2006), se considera…

> Como un discurso sobre la educación que vuelve inteligentes a los sujetos y les permite reflexionar las prácticas en el aula de clase, ver el sentido de la educación, subvertirse contra las contradicciones del proyecto educador y promover modos de actuación, siempre buscando equilibrar el decir y el hacer (p. 41).

La relación entre ambas la explica de manera alegórica Flitner (1972), desde la relación que existe entre la medicina, la enfermedad y la salud. Se trata de una larga cita, pero vale la pena considerarla de forma completa.

> De la misma manera que la medicina está orientada a curar las enfermedades, la pedagogía teorética debe constituir una ayuda para la práctica educativa. El médico sano no necesita del arte médica, pero el médico debe conocer también la estructura normal del organismo humano y su manera sana de vivir, si quiere poder captar después las condiciones patológicas. Salud y enfermedad son comprendidas bajo la misma teoría. La actividad de la educación se halla inserta en la vida normal, con su ordenación y sus costumbres, y funciona en medio de las condiciones sociales y colectivas, aunque no exista teoría de ninguna clase al respecto. Mas cuando se presentan situaciones difíciles, o cuando se pretende una mejora, ampliación o profundización de la tarea educativa, se forman teorías cuya misión es ordenar y hacer progresar la actividad de la educación. Estas teorías no

> hacen referencia exclusivamente a capítulos concretos de la práctica, sino al proceso total de la educación (p. 16).

Así como la medicina no puede comprenderse sin la enfermedad y la salud, ni se puede promover una mejor calidad de vida saludable sin considerar la medicina, lo mismo sucede con la educación y la pedagogía; no se puede comprender la profundidad y los alcances del hecho educativo sin una reflexión sistemática desde la pedagogía, la cual es insostenible sin el hecho educativo, al que enriquece con sus conclusiones con rigor científico. Intentar separarlas, como quien pretende ser educador sin los fundamentos de la pedagogía, trae consecuencias que aparecen en la realidad educativa, como lo explica García Hoz (1960): "A esta actitud da pie la existencia, bastante frecuente, de pedagogos malos educadores y, por otro lado, de educadores geniales que no han escrito obras de Pedagogía" (p. 48). La educación y la pedagogía no son sinónimos, pero una enriquece a la otra y juntas contribuyen al fin de la educación: la plenificación del ser humano, como se irá explicando a lo largo de este capítulo.

1.2. Una aproximación al concepto de educación desde diferentes paradigmas

No existe un concepto unificado de educación. La variedad de versiones conceptuales y perspectivas se deben a la diferencia de concepciones antropológicas y filosóficas, fundamentalmente epistemológicas, así como a factores sociales y culturales en los que se ha desarrollado el proceso educativo, es por ello que se comenzará presentando de una manera muy general la variedad de perspectivas que existen dentro de la pedagogía, así como sus conceptos de educación; sin embargo, antes de hacerlo, se comenzará por explicar qué se entiende por paradigma educativo.

1.2.1. Los paradigmas en la educación.

Aunque la palabra "paradigma" es muy común en nuestros días, especialmente en ambientes científicos y filosóficos, se trata de un término relativamente nuevo. Según Ricoy (2006), N. Gage comenzó a utilizar esta palabra en 1963 para referirse a modelos de investigación que pueden conducir al desarrollo de una teoría, aunque el mismo Ricoy reconoce, como afirman muchos autores, que fue T. Khun (1970) quien la acuñó en su obra

La estructura de las revoluciones científicas para explicar la manera como se construye, evoluciona y progresa el conocimiento científico considerando factores externos, sociológicos y psicológicos, inclinándose, explica Hernández (1998), por el "contexto de descubrimiento" (p. 61).

Para Khun, el desarrollo de las ciencias no es lineal sino discontinuo, con altibajos y rupturas, por lo que el conocimiento científico no es acumulativo ni continuo; sostiene que el progreso de las ciencias se da en tres periodos: precientífico, de la ciencia normal y de la ciencia revolucionaria; el segundo y el tercero se dan de forma cíclica, dando lugar a un "paradigma científico", constituido por todo lo compartido en una comunidad científica (principios, con los que un grupo de científicos se comprometen), lo cual se convierte en generalizaciones, creencias, valores, técnicas, tipos de problemas a investigar, soluciones, etc. Cuando un paradigma se vuelve hegemónico durante cierto tiempo, se pasa del periodo precientífico al de la ciencia normal: Los científicos buscan la articulación y el desarrollo del paradigma, intentando perfeccionar su teoría y aplicación en la resolución de problemas mediante reglas y formalismos desarrollados; se defienden contra críticas y se involucran en la búsqueda de soluciones prototípicas, buscando la preservación del paradigma vigente con las adecuaciones necesarias; gradualmente, la comunidad que lo defiende endurece sus conceptos y se siente comprometida a dar respuesta a las demandas sociales. En el transcurso del tiempo, los científicos van encontrando inconsistencias o anomalías que no pueden ser explicadas desde el paradigma prevaleciente, lo que poco a poco provoca una crisis científica que provoca un sentimiento de desconfianza e inseguridad de un grupo minoritario de científicos frente a dicho paradigma; esta crisis se agudiza cuando aparece un paradigma antagónico, sustentado por un pequeño grupo de científicos, llegando así al tercer momento propuesto por Khun –el periodo de ciencia revolucionaria- en el que el nuevo paradigma gana adeptos y se convierte gradualmente en el paradigma hegemónico, desplazando al anterior, dando así lugar nuevamente al periodo de la ciencia normal.

El concepto de paradigma propuesto por Khun ha evolucionado a través de las décadas. Hernández (1998) lo define y lo caracteriza de la siguiente manera:

> Matrices disciplinares o configuraciones de creencias, valores metodológicos y supuestos teóricos que comparte una comunidad específica de investigadores. Para que sea considerado paradigma, debe tener cinco componentes: a) problemática o espacio de

> problemas de investigación; b) fundamentos epistemológicos; c) supuestos teóricos; d) prescripciones o propuestas metodológicas; y e) proyecciones de aplicación (p. 67).

Sánchez Santamaría (2013) advierte que el paradigma puede confundirse con un modelo, el cual se encuentra en un nivel distinto. Mientras el paradigma es un "un macro-modelo o dispositivo de producción científica, […]el modelo es el despliegue y aplicación de una teoría (Díez y Moulines, 1997)" (p. 93). Desde esta perspectiva, el mismo autor, apoyado en Pérez Serrano, 1994; De Latorre, Arnal y Del Rincón, 1994; Bisquerra, 2004 y Marín Ardila, 2007, propone cuatro características de un paradigma, las cuales complementan a las expuestas por Hernández: a) Que tengan un conjunto de descubrimientos compartidos y reconocidos; b) que en un espacio de tiempo proporcionen preguntas-tipo y soluciones-tipo; c) que posean un conjunto de creencias y valores reconocidos; y d) que tengan un conjunto de técnicas y procedimientos comunes.

Khun propone, fundamentado en las ciencias físicas o "protociencias", que cuando un paradigma aparece y se vuelve hegemónico, suplanta y supera al paradigma anterior; sin embargo, en el caso de las ciencias humanas, como la filosofía, la psicología y la misma educación, se produce una dinámica diferente en la que el paradigma hegemónico coexiste con paradigmas anteriores, incluso enriqueciéndose mutuamente. Hernández (1998), apoyado en Masterman (1975), Buss (1979) y Caparrós (1978), sostiene que en la psicología se da una situación de "pluriparadigmaticidad", en la que es posible que varios paradigmas coexistan en su desarrollo científico; este fenómeno es aplicable también a la pedagogía y a otras ciencias humanas.

En el campo de la pedagogía, los paradigmas existentes se han formulado como propuestas de solución al problema del aprendizaje, central en la educación, y han desarrollado respuestas que pretenden ser integrales a partir de las características y elementos antes citados. En este sentido, Vargas (2010) explica:

> En el área educativa, **un paradigma indica una mentalidad vinculada a la investigación científica** dentro de un campo determinado de la educación; ello supone una estrecha correspondencia entre corrientes epistemológicas y modelos científicos. Toda ciencia se apoya en una epistemología que presupone una filosofía, y una teoría que afecta sus formas de construcción y desarrollo. **En este sentido, entendemos que un paradigma es un macromodelo teórico de educación,** concebido como una ciencia que afecta tanto a la parte teórica como a la práctica de la misma. **(Román, 1999)** (p. 56) [*Las negritas son del autor*].

Cada paradigma ofrece una explicación del proceso educativo, poniendo especial atención, como lo afirma Fullat (1992), a alguno de los núcleos que intervienen en dicho proceso –el profesor, el alumno o el saber-: "Cada corriente pedagógica se distingue por subrayar una de estas tres diligencias de la escuela[…] Educar es intervenir en la conducta de otro, u otros, es mediar entre educador y educando y también entre educando y meta apuntada" (p. 41). La mayoría de estos paradigmas han tenido sus inicios en la psicología, pero con una fuerte influencia de la filosofía, especialmente de la epistemología.

No existe una clasificación universalmente aceptada de paradigmas en la educación. Aunque existen elementos comunes en diferentes autores, lo cierto es que existen discrepancias debidas principalmente a los criterios de clasificación. Existe una variedad de paradigmas debido, principalmente, a las diferentes concepciones del ser humano, como lo explica el mismo Fullat (1992): "Toda praxis educadora –familiar, escolar u otra- está inserta en una antropología filosófica desde la cual se vuelve coherente e inteligible, lo cual, sin embargo, no quiere decir que quede justificada" (p. 217); de la misma manera, la diferencia en la clasificación difiere debido a la visión del ser humano y del proceso del conocimiento de quien los clasifica. Una de las principales propuestas es la de Fullat, quien considera que todos los paradigmas se dividen fundamentalmente en pedagogías esencialistas y existencialistas:

> Las primeras corrientes, con abarcar cosas harto dispares de entrada, poseen en común el partir de intuiciones –de elementos intemporales o colocados en un futuro absoluto- que trascienden la inmediatez. Las pedagogías de la existencia, por el contrario, arrancan de hechos dados en la más inmediata cotidianidad (p. 222).

La clasificación propuesta por Fullat se muestra en dos cuadros. En la Tabla 1 se presentan las corrientes pedagógicas desde sus antecedentes esencialistas y existencialistas con sus representantes, y en la Tabla 2 se comparten las diversas teorías pedagógicas con sus representantes.

Corrientes pedagógicas						
Pedagogías de la esencia y del deseo			Pedagogías de la existencia			
Descartes, Spinoza, Leibniz, Kant, Hegel… Freudomarxismo, anarquismo…			Montaigne, Comenius, Bacon, Locke, Spencer, Rousseau…			
Teorías ahistóricas	Teorías anti-autoritarias	Teorías anti-institucionales	Teorías repro-ductoras tecnoló-gicas	Teorías repro-ductoras socio-lógicas	Teorías transfor-madoras persona-listas	Teorías transfor-madoras marxistas

Tabla 1: Corrientes pedagógicas esencialistas y existencialistas (Fullat, 1992)

De la esencia			De la existencia				
Pedagogía tradicional	Pedagogía marxista	Pedagogía personalista	Pedagogía libertaria	Pedagogía freudiana	Pedagogía activa	Pedagogía tecnología	Pedagogía existencialista y postmoderna
Manjón Juan Bosco García Hoz Maritain González Alvarez	Makerenko Blanskij Mao Suchodolski Snyders	Xirau D'Ors Milani Freire	Tolstoi Ferrer Guardia Reimer Goodman Illich	Neill Rogers Lobrot Oury	Rousseau Pestalozzi Dewey Decroly Montessori Freinet	Peters O'Connor Dottrens Parkhurst	Ellen Key

Tabla 2: Corrientes pedagógicas y principales representantes (Fullat, 1992)

Por su parte, la *Division of Learning & Teaching Services* (2011) propone la clasificación de paradigmas mostrada en la Tabla 3; está elaborada desde el criterio del proceso educativo centrado en el profesor y en el estudiante.

Enfoques centrados en el profesor				Enfoques centrados en el estudiante		
Objetivismo	Instructivismo	Conductismo	Cognoscitivismo	Humanismo	Constructivismo (inc. Social)	Connectivismo
EL Thorndike	Gagne Briggs Wager Bruner	Watson Pavlov Skinner Thorndike Tolman	Merrill Reigeluth Gagne Briggs Wager Bandura Ausubel	Abraham Maslow Rogers Malcolm Knowles	Vygotsky Piaget Dewey Vico Rorty Bruner Jonassen	Siemens

Tabla 3: Paradigmas pedagógicos y representantes (Division of Learning & Teaching Services, 2011).

Shunk (2012) ofrece también una clasificación de paradigmas-teorías considerando como criterio el tema del aprendizaje y el origen del conocimiento junto con su relación con el ambiente o entorno; desde su perspectiva, todas las teorías parten del racionalismo (Platón, Descartes, Kant) o del empirismo (Aristóteles, John Locke, Berkeley, Hume, Stuart Mill). Al inicio del siglo XX, afirma, se derivaron dos perspectivas fundamentales: el estructuralismo (Wundt, Titchener) y el funcionalismo (Dewey, Angell, James), que

posteriormente derivó en el conductismo. La clasificación de teorías-paradigmas ofrecida por Shunk se muestra en la Tabla 4.

Teorías conductuales	Teorías cognoscitivas		
Skinner, Thorndike, Pavlov, Guthrie	Teoría cognoscitiva social. Bandura y colaboradores	Teoría del procesamiento de la información. Gestalt, Mayer, Baddeley	Constructivismo. Piaget, Vigotsky

Tabla 4: Teorías-paradigmas pedagógicos desde el aprendizaje (Shunk, 2012)

Una cuarta clasificación, adoptada en este trabajo de investigación, es la de Hernández (1988), quien afirma que entre 1960 y 1980 se identificó la presencia de cinco paradigmas psicológicos en el campo de la educación, así como sus representantes:

1. Paradigma conductista: Skinner y Bandura, a partir de lo que llaman "análisis conductual aplicado a la educación".
2. Paradigma de orientación cognitiva: Ausubel, Bruner, Wittrock, Bransford, Glaser, Resnick y Mayer, quienes hacen el planteamiento de la psicología instruccional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Paradigma humanista: Maslow y Rogers, con la propuesta de la enseñanza no directiva o centrada en el alumno.
4. Paradigma psicogenético: Piaget, Kamii, DeVries, Weikart, Dickworth, Ferreiro, Brun y Vergnaud, a partir de la psicología genética.
5. Paradigma sociocultural: Vigotsky, Cole, Wertsch, Rogoff, Moll, Tharp, Gallimore, Cazden, Mercer y Minik, con una perspectiva social.

La razón por la que se ha adoptado esta clasificación se debe a que el criterio adoptado es la psicología de la educación, que considera como uno de los ejes fundamentales el desarrollo de la persona en una gradualidad constante, tanto en su aspecto individual como social, y también porque profundiza en el paradigma humanista de forma autónoma, amplia y profunda; además, Hernández considera la complementariedad de todos los paradigmas, afirma que ninguno de ellos se ha desarrollado de forma aislada e independiente, pues todos han coexistido y se han retroalimentado mutuamente: "Puede decirse que los planteamientos de extrapolación-traducción e interdependencia-interacción se han hecho realidad en cada uno de ellos, con el predominio de uno u otro" (p. 71). El primer

paradigma que surgió fue el conductista; los demás aparecieron, en mayor o menor medida, como una reacción a éste, enfatizando la centralidad del sujeto que aprende y considerando la importancia de la autonomía como factor central en el aprendizaje. En todo caso, las primeras tres clasificaciones presentadas complementan la propuesta de Hernández.

A continuación se presentarán las características generales de cada paradigma, tratando de exponer, a través de ellas, su concepto de educación. El paradigma humanista se expondrá en el siguiente apartado para darle mayor relevancia, dado que se trata del enfoque utilizado en este trabajo de investigación.

1.2.2. Paradigma conductista.

El conductismo como paradigma educativo, de gran auge en la primera mitad del siglo XX, tiene sus orígenes en la psicología y sus fundamentos filosóficos en el positivismo y el empirismo. Sus propuestas en el campo de la pedagogía partieron del análisis conductual y sus principios se formularon a partir de escenarios artificiales con diferentes situaciones y problemáticas educativas.

Las raíces epistemológicas del paradigma conductista surgen del empirismo, el cual concibe al conocimiento como una copia de la realidad acumulada mediante mecanismos asociativos; en el proceso del conocimiento el sujeto tiene un papel pasivo frente al objeto, pues el primero se concibe como una *tabula rasa* (un libro en blanco) donde se registran las aportaciones del segundo; por tanto, la relación sujeto-objeto es de estímulo-respuesta: La experiencia del sujeto proviene del impacto de la actividad del objeto (estímulo) que provoca una respuesta. A partir de esta aproximación epistemológica, como lo explica Hernández (1988), el método de este paradigma se centra en los datos del objeto conocido y pone al sujeto en una posición receptiva: “Con la aplicación de dicho método se pretende nulificar al máximo la participación subjetiva (cognoscitiva, reflexiva) del experimentado, con el fin de lograr objetividad de los datos” (p. 91). En el campo educativo, como consecuencia, se concibe la tarea del estudiante como aprendiz que recibe de manera pasiva la información, aun cuando en el transcurso del aprendizaje sea capaz de desarrollar conocimientos de manera creativa y asociativa a partir de lo propuesto por el docente. En términos generales se puede decir que es un aprendizaje centrado en la enseñanza.

De acuerdo a Gutiérrez (2003), los esfuerzos del paradigma conductista se centran en el estudio descriptivo de la conducta observable y de sus factores determinantes, considerados como ambientales. La influencia del medio ambiente es tan fuerte, afirma, que el sujeto no puede reaccionar de manera autónoma, por lo que "el aprendizaje es comprendido como un proceso mecánico, asociativo, basado exclusivamente en motivaciones extrínsecas y elementales, y cuyo sustento radica en los arreglos ambientales y en la manipulación exterior" (p. 12). Para lograr los fines educativos, explica el mismo autor, este paradigma desarrolla su sistema en nueve principios: planificación, comportamentalidad manifiesta, dominio-avance, oportunidad de respuesta, actividad, control de estímulos, control de refuerzos y evaluación sistemática.

Desde estos principios, la educación se entiende como el traspaso de información objetiva (depósito de contenidos) del docente al alumno mediante un proceso instruccional, que consiste en la adecuación de formas de reforzamiento que promueven el aprendizaje eficiente del alumno; por tanto, se requiere de una programación instruccional eficaz, basada en el análisis de las respuestas de los alumnos y en la forma como serán éstas reforzadas. De hecho, para Skinner el aprendizaje se concibe como un cambio estable en la respuesta del alumno, de ahí la importancia del reforzamiento en la educación.

En la actualidad este paradigma no tiene mucho auge, aunque ejerció una gran influencia en los procesos educativos de América Latina, incluido México, durante el siglo pasado. Gutiérrez considera que su trascendencia e impacto son indiscutibles, sobre todo a través de la corriente denominada tecnología educativa.

1.2.3. Paradigma cognitivo.

Mientras el paradigma conductista es el más antiguo y de mayor tradición, el cognitivo es el que ha prevalecido en la pedagogía a partir de la década de los setenta. Su desarrollo se fortaleció a partir del interés que suscitaron los trabajos de J. Piaget y, posteriormente, de J. Bruner y D. Ausubel, a partir de quienes, de acuerdo a Gutiérrez (2003), se elaboraron propuestas que siguen siendo vigentes. Sus inicios se ubican en la década de los cincuenta en Estados Unidos, tomando como influencias, además de Piaget, la psicología Gestalt y L. Vygostsky, entre otros. Aunque se trata de un conjunto de enfoques, todos tienen en común

lo "cognitivo", es decir, el conocimiento y los procesos relacionados con éste (atención, percepción, memoria, inteligencia, lenguaje, pensamiento, etc.). Los factores que impulsaron su desarrollo, explica Hernández (1998) son los siguientes:

1. La crítica y desconfianza crecientes hacia el paradigma conductista, provocadas sobre todo por su enfoque objetivista y fiscalista.
2. La influencia de los avances en la psicología en Estados Unidos, principalmente en el campo de las comunicaciones y la informática.
3. La aparición en la lingüística de la gramática generativa de N. Chomsky para explicar un proceso cognitivo complejo (lenguaje) a través de reglas internas.

Más tarde, con la aparición de las computadoras y el nacimiento de la informática, se dio un gran auge en la comprensión de los procesos del conocimiento humano.

Para lograr el conocimiento en los procesos educativos, explica Hernández (1998), este paradigma sostiene que "la educación debería orientarse al *logro de aprendizajes significativos con sentido* y al *desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje* (véase Ausubel, 1975, Coll 1988, Gagné 1990, García Madruga 1990, Novak y Gowin 1988, Pozo 1990)" (p. 133). Por tanto, la educación se concibe como un proceso sociocultural por el que una generación transmite a otra saberes y contenidos que son considerados valiosos a través del currículo en diferentes niveles educativos; el reto está en presentarlos de forma gradual (en un currículo de espiral o recurrente que aumenta en profundidad y complejidad) y significativa para los estudiantes, por ello la transmisión de contenidos por parte de los agentes instruccionales no es suficiente, sino que es necesaria la planificación, la organización y un contexto propicio.

Para lograr el fin de la educación, este paradigma construye su propuesta educativa desde dos conceptos fundamentales: las representaciones mentales y el aprendizaje significativo. Respecto al primero, explica Hernández (1998):

> El sujeto elabora las representaciones y entidades internas (ideas, conceptos, planes, etc.) de manera individual, y éstas determinan las acciones del sujeto. Por tanto, tanto las representaciones mentales como las acciones desempeñan un papel causal en la organización y realización de las conductas (p. 122).

Dado que éstas determinan las acciones y la conducta del sujeto, se debe trabajar en ellas para lograr el proceso educativo a partir del conocimiento que se tiene de los procesos cognitivos y las estructuras mentales que intervienen en su elaboración y autorregulación.

En relación al segundo concepto, Ausubel afirma que existen dos tipos de aprendizaje en el aula: el memorístico y el significativo, es decir, el receptivo y el de descubrimiento. El aprendizaje significativo consiste en la adquisición de información a partir de la relación que se hace entre la información que se obtiene y el conocimiento previo. Para que la educación se logre, se deben aprovechar los conocimientos que tiene el estudiante (su estructura cognitiva) para integrar el conocimiento nuevo. En este sentido, afirma Gutiérrez (2003), "un objetivo prioritario en la institución educativa es que los individuos *aprendan a aprender*, lo cual supone *enseñarlos a pensar*" (p. 25).

El paradigma cognitivo tiene en la actualidad una gran preponderancia y se ha diversificado en otros paradigmas, como se verá más adelante. Sus principales aportaciones a la educación, explica Vargas (2010), son las siguientes:

a) Formula una reflexión que resulta válida para superar los modelos de aprendizaje propuestos por el paradigma conductista y el ecológico o contextual;
b) Desarrolla una amplia conceptualización y reflexión fundamentada en la introspección para aclarar la pregunta: ¿Cómo aprende el que aprende?;
c) Pretende explicar qué se entiende por aprender a aprender a partir de un uso adecuado de estrategias cognitivas y metacognitivas;
d) Realiza un análisis de diversos conceptos, como son: la memoria, la representación mental, la inteligencia, etcétera, considerándolos útiles, toda vez que el aprendizaje se construye a partir de procesos cognitivos primarios y superiores;
e) Está de acuerdo con la idea que permite a los centros educativos descifrar e interpretar las formas de intervención que hacen para con sus alumnos;
f) Brinda apoyo a las instituciones para que puedan convertirse en centros que aprenden (pp. 61-62).

1.2.4. Paradigma constructivista.

El paradigma constructivista es, probablemente, el de mayor auge en los últimos años y el que más expectativas está generando en la educación; tiene una fuerte influencia de Piaget y de la escuela de Ginebra en la llamada "pedagogía del interés". Se fue construyendo a partir de varias líneas elaboradas de forma simultánea en torno a lo que Hernández (1998) llama "interdependencia-interacción" (p. 170). Al respecto, Coll (2001) explica que muchos de sus elementos se mezclan con los paradigmas cognitivo y sociocultural, y distingue tres

versiones: a) el constructivismo cognitivo o psicológico, la más conocida de las versiones y "estrechamente vinculado a la aceptación creciente de los enfoques cognitivos a partir de los años sesenta" (p. 159); b) el constructivismo de orientación sociocultural (también llamado socio constructivismo o constructivismo social), fundado en la teoría de Vygotsky y con una fuerte influencia en las últimas dos décadas; y c) el constructivismo vinculado al construccionismo social (Gergen, 1985; Harré, 1986), el cual "sitúa el conocimiento y los procesos lingüísticos en general, en el uso del lenguaje y en las prácticas lingüísticas y discursivas" (p. 160).

Desde sus orígenes con Piaget, este paradigma se centra en la problemática epistemológica, enfatizando que en la educación es tan importante el resultado final como el proceso en el que ocurren las transformaciones; es por ello que entre sus principales preocupaciones está la manera como se construye el conocimiento científico, así como la forma como se traslada un sujeto de un estado de conocimientos inferior a uno de orden superior y el proceso de formación de las categorías básicas del conocimiento racional. Estas preocupaciones colocan las bases para explicar el proceso educativo: Es el sujeto quien construye el conocimiento cuando interactúa con distintos objetos a partir de marcos conceptuales; se trata de un sujeto epistémico que transforma al objeto al construir el conocimiento y, al mismo tiempo, transforma sus propias estructuras conceptuales con la interacción con el objeto mismo.

Desde esta concepción epistemológica, el paradigma constructivista centra su atención en el aprendizaje como actividad estructurante y constructiva del alumno; la educación es concebida como el proceso de provocación indirecta de asimilación de los contenidos escolares por parte del estudiante a través de la creación de un contexto didáctico estimulante y favorecedor de su autonomía moral e intelectual que promueva su creatividad. Es en este sentido muy significativa la cita que Hernández (1998) toma de Piaget:

> El principal objetivo de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que han hecho otras generaciones: hombres que sean *creativos, inventivos y descubridores*. El segundo objetivo de la educación es formar mentes que puedan criticar, que puedan verificar, y no aceptar todo lo que se les ofrezca (Piaget 1974, p. 43, las cursivas son de Piaget) (p. 192).

La autonomía, desde la perspectiva constructivista, consiste en ser capaz de pensar críticamente en el terreno moral e intelectual, formando el propio criterio considerando diferentes puntos de vista; en este sentido, se considera que la educación promueve que se evite una obediencia acrítica a las normas o a las personas con autoridad, sea en el terreno de la ciencia o de las acciones humanas.

Estos elementos están presentes en la concepción constructivista de aprendizaje descrita por Solé y Coll (1999), quienes consideran los elementos de construcción del conocimiento y de autonomía:

> Para la concepción constructivista aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender. Esa elaboración implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprehenderlo; no se trata de una aproximación vacía, desde la nada, sino desde las experiencias, intereses y conocimientos previos que presumiblemente pueden dar cuenta de la novedad (p. 16).

1.2.5. Paradigma sociocultural.

Este paradigma es, en cierto sentido, una derivación o un desarrollo del paradigma cognitivo, pues Vygotsky, su fundador, ejerció un gran impacto teórico en el cognitivismo, aunque se focalizó en el papel central del contexto sociocultural en el aprendizaje. Vygotsky, a su vez, recibió una fuerte influencia de Hegel y Spinoza; del primero, su concepción dialéctica del devenir histórico y su distinción entre mundo natural y mundo cultural creada por el ser humano y el papel de los procesos de objetivación y desobjetivación en el proceso de cualquier estudio dinámico; de Spinoza le interesó la solución monista de la relación entre cuerpo y mente. Su pensamiento se desarrolló sobre bases de Marx y Engels, aunque no a la manera "ortodoxa" doctrinal y unidireccional, lo que provocó que sus obras fueran censuradas por décadas en la Unión Soviética.

De acuerdo a Gutiérrez (2003), el núcleo teórico de este paradigma se constituye por seis elementos principales:

1. Las funciones psicológicas superiores tienen su raíz en las relaciones sociales. Esto significa que la comprensión, la adquisición del lenguaje y los conceptos, entre otros procesos, se realizan como resultado de la interacción del individuo con el mundo físico y, particularmente, con las personas que lo rodean.

2. Los procesos psicológicos superiores pueden entenderse desde el estudio de la actividad mediada instrumental. Para actuar sobre los objetos, el individuo debe utilizar ciertos instrumentos de naturaleza sociocultural, que son básicamente de dos tipos: las herramientas y los signos.
3. El "buen aprendizaje" precede al desarrollo; es decir, el aprendizaje logrado a través de la participación en actividades organizadas y con el apoyo de otros individuos más preparados incide en el desarrollo de procesos cognitivos más complejos.
4. La enseñanza, debidamente organizada, puede conducir a la creación de *zonas de desarrollo próximo*, las cuales consisten en relacionar lo que ahora es capaz de hacer el sujeto con lo que será capaz de hacer mañana; esto se logra también con el apoyo de otros individuos más capaces.
5. La enseñanza y, por ende, la educación en general consisten básicamente en crear zonas de desarrollo próximo en los alumnos a través de la estructuración de sistemas de andamiaje (sistemas de apoyo y ayuda) flexibles y estratégicos.
6. La instrucción se realiza con apoyos estratégicos, en especial la conducta de imitación y el uso del discurso lingüístico (preguntas, demandas, peticiones, explicaciones, etc.).

Con estos elementos fundamentales, indica Hernández (1998) apoyado en Coll, la relación epistémica entre el sujeto y el objeto no es bipolar como en otros paradigmas, sino un triángulo en el que los vértices representan al sujeto, al objeto y a los artefactos o instrumentos socioculturales y se desarrolla en un sistema abierto a la influencia de un grupo sociocultural concreto. Algunos de estos instrumentos son:

> Los sistemas numéricos desarrollados para contar, la escritura, las mnemotecnias, desde sus formas simples hasta sus formas complejas, los símbolos algebraicos, las notas musicales, los sistemas de comunicación de diferente tipo (p. ej. el lenguaje de los signos, el lenguaje de banderas, etc.) y el lenguaje oral (p. 221).

Con todo lo anterior, se puede afirmar que la educación se concibe como la creación de espacios propicios de zonas de desarrollo próximo a través de instrumentos o artefactos (físicos y psicológicos) creados en procesos socioculturales y mediante la participación en actividades prácticas y en las relaciones sociales con otros. Esto se logra en procesos, comprendidos como "foros culturales":

> Los enseñantes y los aprendices negocian, discuten, comparten y contribuyen a reconstruir los códigos y contenidos curriculares en su sentido más amplio: los saberes en los que se incluyen no sólo conocimientos de tipo conceptual, sino también habilidades, valores, actitudes, normas, etc. (Hernández, 1988, p. 230).

No se trata, pues, de una mera transmisión y reproducción de información, sino de generación de conocimiento en espacios propicios en las escuelas. Todo esto debe estar dirigido a desarrollar las funciones psicológicas superiores de los estudiantes, lo que posibilita el uso funcional, reflexivo y descontextualizado de instrumentos y tecnologías de mediación sociocultural.

Aunque se considera que este paradigma se encuentra aún en construcción, se pueden ya observar aportaciones positivas a la educación. Vargas (2010) menciona las siguientes:

> De acuerdo al estudio realizado por (Román y Díez, 1999)[…] advierten que está ubicado dentro de una visión comunitaria y social de los aprendizajes. Por eso, proponen un análisis de la construcción social de la mente y de la personalidad desde una dimensión más psico-social; e incluso, ayuda a promover el desarrollo de la fuente sociológica del currículum. De esta manera, el profesor adquiere la dimensión de mediador de la cultura social; y, por último, también observan que pretende dar a la escuela un enfoque orientado a la preparación de personas y ciudadanos capaces de vivir y convivir (p. 65).

La aproximación ofrecida de los distintos paradigmas educativos no es exhaustiva; sólo trata de presentar de manera muy general los principales elementos de cada uno de ellos para vislumbrar su concepto de educación. A excepción del paradigma conductista, y como reacción al mismo, se puede encontrar en todos los demás un énfasis en la centralidad del sujeto (estudiante) como agente central y protagonista de su propio desarrollo educativo. En el siguiente apartado se presentará de manera más detallada el paradigma humanista, por ser el fundamento sobre el que se construye este trabajo de investigación.

1.3. Concepto de educación desde el paradigma humanista

Además de los cuatro paradigmas presentados en el apartado anterior, algunos autores coinciden en señalar otro: el humanista, cuyos orígenes inmediatos se encuentran en la psicología. Se trata de un conglomerado de tendencias con diferencias de tipo teórico-conceptual y metodológico y constituye un intento de llenar vacíos que paradigmas psicológicos (como el conductismo y el psicoanálisis, proponiéndose como una "tercera

fuerza") y educativos (como el conductista y el cognitivo), desde su perspectiva no han atendido suficientemente, como la centralidad de la persona, el aspecto socio-afectivo, las relaciones interpersonales y los valores. De entre sus representantes clásicos están Abraham Maslow, considerado el padre del movimiento, Gordon W. Allport y Carl Rogers. Se pueden considerar también a Paulo Freire, con una perspectiva más social y latinoamericana, y Edgar Morin, con su teoría de la complejidad, aunque para algunos su propuesta constituye en sí misma un paradigma distinto. También se encuentran otros autores menos conocidos, aunque no menos importantes: Clark Moustakas, Gardner Murphy, James Bugental, Rollo May y José Ibáñez-Martín.

Se ofrecerá primeramente un visión general del paradigma humanista, y después se abordará el concepto de educación en cuatro de sus representantes: Rogers, Freire, Morin e Ibáñez-Martín.

1.3.1. Enfoque humanista en general.

No todos los autores aceptan que el paradigma humanista pueda considerarse como tal. Gutiérrez (2003) explica que algunos consideran que éste no logra cubrir todas las características que se requieren, como la consolidación de sus principios y marcos de referencia interpretativos a través de estrategias pedagógicas concretas. Aunque reconocen la influencia que ha tenido en el terreno educativo, consideran que…

> En realidad no ofrece una teoría formalizada de enseñanza. Sus diferentes supuestos no han sido sometidos a experimentación rigurosa, aunque los resultados de algunas de sus aplicaciones son considerados como positivos (eficacia de la educación abierta, cambios en el papel del profesor hacia un modelo de facilitador-tutor, entre otros) (p. 37).

Se presenta como un paradigma en este trabajo de investigación debido a que, aún sin tener un sistema pedagógico tan desarrollado como otros, tiene elementos teóricos sólidos con fundamentos antropológicos y epistemológicos y ofrece una visión congruente y sólida de los principios de la educación: definición, finalidad última y objetivos, medios, papel de los agentes, etc. Entre las problemáticas que aborda este paradigma están el conocimiento y la promoción de los procesos integrales de la persona, los cuales serán fundamentales en el apartado sobre el concepto de formación integral de este trabajo de investigación.

Se le llama "humanista" debido a que su preocupación se centra en el ser humano. Sin embargo, Ibáñez-Martín (1975) explica que el término puede ser ambiguo y ha llevado a distintas interpretaciones:

> Así se refleja en el diccionario de la Real Academia que define al humanismo, en primer término, como "cultivo y conocimiento de las letras humanas", siendo estas letras el epígrafe al que se envía en la palabra "humanidades"·, que significa "literatura y especialmente la griega y la latina.
> Ahora bien, no todo el mundo parece estar de acuerdo con esta sinonimia. Concretamente, L.E. Palacios dice: "El humanismo nada tiene que ver con el cultivo de las humanidades griegas y latinas. Ya los cristianos de los primeros siglos llamaban letras "humanas" a los escritos que los paganos llamaban "liberales". […] por tanto, la diferencia es clara: humanidades es el cultivo de aquel conjunto de conocimientos que los griegos llamaban liberales, mientras que el humanismo es un movimiento filosófico concreto con características y circunstancias determinadas. Esta interpretación tiene no pocas razones en las que apoyarse, y así el segundo significado que la Academia da al término "humanismo" es precisamente "doctrina de los humanistas del Renacimiento" (p. 33).

La palabra "humanismo" ha sido acogida, e incluso manipulada, por diferentes tipos de movimientos filosóficos, sociales, políticos, literarios e históricos, con significados en ocasiones contradictorios y románticos, como cuando se identifica con "los ideales humanos". Llama la atención el hecho de haberse erigido un movimiento denominado humanista en el Renacimiento, que propondría la centralidad del ser humano como una reacción de rechazo ante las teorías filosóficas de la Edad Media que centraban su atención en Dios; se convirtió en una bandera que desterraba a Dios de la filosofía y en su lugar ponía al ser humano. El mismo Ibáñez-Martín explica que este movimiento en el Renacimiento se desarrolló con cuatro características fundamentales:

1. En primer lugar, nos encontramos con la decidida afirmación de la dignidad humana.
2. En segundo término, se puede observar una preocupación central por todos los problemas específicamente humanos, para cuyo estudio se detienen a considerar las soluciones dadas por los antiguos.
3. Junto con ello debe hacerse ver que esta preocupación, en contra de lo que ocurrió en otros tiempos de mayores alientos especulativos, busca no sólo una profundidad teórica, cuanto alcanzar una sabiduría verdaderamente práctica.
4. Por último, no se puede olvidar que esta sabiduría práctica fue entendida de modos tan diversos como usos tiene el término "práctico". Unos quizá pensaron que lo importante era saber cómo hallar más goce en la tierra. Otros trataron de estudiar cómo conducir su vida de forma que pudieran alcanzar el cielo. Pero tanto para unos como para otros lo característico es el enjuiciamiento positivo de las realidades de la tierra (pp. 39-40).

Por tanto, referirse a un paradigma humanista implica hacer referencias a antecedentes que se encuentran en el desarrollo de la misma filosofía griega (Aristóteles), medieval (Santo Tomás de Aquino), renacentista (Descartes), moderna (Leibniz, Rousseau) y

contemporánea (Kierkegaard, Husserl, Sartre). Es una preocupación que ha estado presente en la educación, concebida como el proceso de desarrollo del ser humano, y para lograrlo, se ha considerado siempre que el papel del educador es fundamental, como lo afirma López-Calva (2009, tomo I):

> De entre todos los que somos corresponsables de desenredar el embrollo de lo humano, los educadores tienen un papel especial pues si aceptamos el planteamiento de Rousseau, Savater, Morin, Lonergan y muchos otros autores acerca de que la educación enseña fundamentalmente a ser humano, a vivir humanamente, a conocer qué es la humanidad, nuestra humanidad, estaremos de acuerdo en que la tarea de "desenredar el embrollo" de lo humano, es parte del trabajo y la vocación de todo profesional de la educación (p. 383).

El desarrollo del paradigma humanista de educación en sus orígenes encuentra su fundamento en la fenomenología y el existencialismo como corrientes filosóficas. Al respecto, Hernández (1998) señala que del existencialismo se incorporó la idea de que el ser humano conforma su personalidad a partir de las decisiones que toma ante situaciones y dilemas que experimenta en su vida: "Parafraseando al filósofo existencialista Jean-Paul Sartre, cada uno de nosotros es producto de sus 'propias elecciones'" (p. 102); de la fenomenología recibe los fundamentos epistemológicos, pues considera que toda actividad cognoscente es fundamentalmente un acontecimiento subjetivo fuertemente influido por su realidad personal: "Los seres humanos se conducen a través de sus propias percepciones subjetivas y, en esencia, la gente responde no a un ambiente objetivo, sino al ambiente tal y como lo describen y comprenden" (p. 103).

En el plano de la psicología, los autores pertenecientes al paradigma humanista se centran en el estudio y en la promoción de los procesos integrales de la persona, ante lo que se considera como aproximaciones atomistas, reduccionistas y mecanicistas del conductismo y del psicoanálisis; se busca explicar y atender a la personalidad humana como una organización o totalidad que está en continuo desarrollo, el cual se da en un contexto interpersonal y social, aunque se considera a la persona como la principal fuente del desarrollo integral. El mismo Hernández (1998), apoyado en Bugental (1965), Martínez (1981) y Villegas (1986), propone siete supuestos teóricos básicos de este paradigma, que serán posteriormente desarrollados y explicados en la teoría de Rogers:

1. El ser humano es una totalidad que excede a la suma de sus partes.

2. El hombre posee un núcleo central estructurado, referido al concepto de persona, yo y sí mismo. Éste permite la adaptación y organización del mundo subjetivo y objetivo.
3. El hombre tiende de forma natural hacia la autorrealización y la trascendencia, lo que implica el desarrollo de las potencialidades.
4. El hombre es un ser en un contexto humano, vive en contacto con otras personas.
5. El hombre es consciente de sí mismo y de su existencia; se conduce en el presente de acuerdo a lo que fue en el pasado y se proyecta al futuro.
6. El hombre tiene facultades para decidir: libertad y conciencia, por tanto, es constructor de su propia vida.
7. El hombre es intencional, tiene voluntad que se refleja en sus propias decisiones y elecciones, y a través de ellas estructura su identidad personal.

En el terreno educativo, explica Hernández (1988), el paradigma humanista surge como una protesta contra los currículos del sistema educativo en Estados Unidos, los cuales, de acuerdo a las críticas que hacen, "no tomaban en cuenta las características de los estudiantes como personas y se escribían y aplicaban en un tono deshumanizador" (p. 105); es decir, no atendían el desarrollo de la personalidad de los alumnos, sino que, por el contrario, influían negativamente en aspectos académicos y en su vida social posterior.

Desde esta perspectiva, el objetivo de la educación consiste en ayudar a los alumnos para que decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser desde su individualidad; es por ello fundamental ayudar a los estudiantes a explorar y comprender su persona y el significado de sus experiencias para que definan el rumbo que quieren darle a su propia vida, es decir, proponer los medios más favorables para su autorrealización en todas las esferas de su personalidad; esto se logra en la medida en que se atiendan sus necesidades personales y se le proporcionen opciones para su autoconocimiento, crecimiento y decisión personal mediante el aprendizaje significativo, cuyo concepto desarrolla de manera especial Rogers con un sentido diferente al que propone el paradigma congnitivo, como lo explica Hernández (1998): "Este aprendizaje llega a ser *significativo* cuando involucra a la persona como totalidad (procesos afectivos y cognitivos) y se desarrolla en forma *experiencial* (que se entreteja con la personalidad del alumno)" (p. 111).

Como se explicaba, este paradigma tiene una gran variedad de representantes, aunque este trabajo de investigación se centrará fundamentalmente en cuatro autores que aportan de manera importante con sus teorías al tema propuesto: Carl Rogers, con su enfoque centrado en la persona; Paulo Freire, con una perspectiva social y latinoamericana; Edgar Morin, con un énfasis en la complejidad de la persona y de los procesos educativos y José Ibáñez-Martín, con su obra sobre educación humanística. Se considera que estos autores dan una perspectiva amplia sobre el concepto humanista en general y como un encuadre hacia el enfoque humanista cristiano, fundamento de diálogo con la misión *ad gentes* hacia la construcción de una misiopedagogía.

1.3.2. Carl Rogers y el Enfoque Centrado en la Persona.

La teoría educativa Carl Rogers se deriva de su propuesta psicológica, en la que se busca el desarrollo y la realización en plenitud del ser humano; a dicha propuesta la llama "Enfoque centrado en la persona" (ECP). Moreno (1974) explica el enfoque educativo rogeriano de forma sintética:

> Como una derivación de su técnica terapéutica, su enfoque en la educación se ha dado en llamar "educación centrada en el estudiante". Dicho enfoque suele clasificarse dentro de lo que, en los Estados Unidos, llaman: Educación Humanista, o sea una concepción acerca de la educación que se ha venido desarrollando a partir de la llamada "Tercera Fuerza" en psicología, y que consiste fundamentalmente en tratar de lograr una integración del aprendizaje cognoscitivo con el aprendizaje afectivo (p. 7).

De la misma manera como Rogers desarrolla su teoría como una propuesta ante las insuficiencias de los paradigmas psicológicos prevalecientes, presenta su teoría pedagógica como una alternativa ante lo que llama "educación convencional" o tradicional, a partir de su propia experiencia vivida en los Estados Unidos, la cual, afirma, se centra en la enseñanza y, por ende, en el profesor. De una manera muy breve, en una de sus obras más tardías, Rogers (2005) explica las características de dicho método, sintetizándolas al inicio de cada párrafo:

1. Los maestros son los poseedores del conocimiento y los alumnos los supuestos receptores.
2. Las clases o conferencias, o algún medio de instrucción verbal, constituyen el camino principal para la transferencia de conocimiento a los receptores. Los exámenes miden hasta qué punto los estudiantes los han recibido.
3. Los profesores son los poseedores del poder, los alumnos los que obedecen.

4. La autoridad como forma de mando es la política aceptada en el aula.
5. La confianza es mínima.
6. Los súbditos (los estudiantes) son más susceptibles de ser gobernados si se les somete a un estudio de temor constante o intermitente.
7. La democracia y sus valores son ignorados y despreciados en la práctica.
8. No hay lugar para personas completas en el sistema educativo, sólo para sus intelectos (pp. 136-138).

La crítica rogeriana a este tipo de educación, que lleva a la preponderancia y al estatus superior del profesor sobre el estudiante, va en la misma línea que hace Rogers a los enfoques conductista y psicoanalista, que colocan al terapeuta en un nivel directivo y superior respecto al paciente. Rogers (1978) es contundente en su crítica:

> ¿Estamos realmente seguros acerca de lo que deberían saber? Luego la pregunta ridícula sobre la extensión del programa. El concepto de extensión basado en el supuesto de que todo lo que se enseña se aprende y todo lo que se presenta se asimila. No conozco ningún otro supuesto tan falso (p. 90).

Ante esta situación, propone una educación centrada en el estudiante como sujeto del aprendizaje, en el que el reto sea motivarlo a apropiarse de su proceso educativo:

> Quiero hablar de un aprendizaje para el que el alumno siga un proceso de este tipo. "No, no, esto no es lo que quiero; un momento, aquí hay algo que me interesa, que necesito. ¡Ah, lo he encontrado! Ahora estoy dilucidando y comprendiendo qué necesito y qué quiero saber" (p. 13).

En su visión, el docente funge como facilitador de procesos educativos. La educación centrada en el sujeto y en el aprendizaje tiene ciertas características, que Rogers (2005) presenta en contraposición a la explicación que da respecto a la educación tradicional centrada en la enseñanza; las explica en nueve puntos que, como en la caracterización de la educación tradicional, presenta al inicio de cada párrafo:

1. Condición previa. Los líderes, o personas a quienes se les perciba como figuras de autoridad en dicha situación, deben sentirse lo suficientemente seguras de sí mismas y de su relación con los demás, para confiar realmente en su capacidad de pensar y de aprender por sí mismos. Si esta precondición existe, los siguientes aspectos son posibles y tienden a ser implementados.
2. Los facilitadores comparten con los demás –estudiantes y posiblemente padres o miembros de la comunidad- la responsabilidad del proceso de aprendizaje.
3. Los facilitadores aportan recursos para el aprendizaje, de sí mismos y de su experiencia, de libros u otros materiales, o de las experiencias de la comunidad.
4. Los estudiantes desarrollan sus propios programas de aprendizaje, individualmente o en colaboración con otros.
5. Se provee un ambiente de facilitación del aprendizaje.
6. El foco primordial del centro consiste en nutrir constantemente el proceso de aprendizaje.

7. La disciplina necesaria para alcanzar los objetivos de los estudiantes es la autodisciplina.
8. La evaluación de la extensión o significado del aprendizaje de cada estudiante, la realiza primordialmente el propio estudiante.
9. En este ambiente de promoción del crecimiento, el aprendizaje tiende a ser más profundo, avanza con mayor rapidez y penetra en mayor grado en la vida y en la conducta de los estudiantes, que lo que se aprende en las aulas tradicionales (pp. 140-141).

El objetivo de la educación, en congruencia con la propuesta terapéutica o "facilitadora de procesos psicológicos" rogeriana, es la formación integral de la persona en camino hacia su autorrealización, en la que él mismo es el autor de su propio proceso. Rogers (1978) lo explica:

> El programa desarrolla al estudiante y lo *convierte* en una persona profesional completa: un científico, un ayudante, un facilitador del aprendizaje, no en un futuro lejano después de haber recibido su título[...] Aprende siendo y haciendo y, en mi opinión, éste es el mejor tipo de aprendizaje (p. 156).

Las expectativas del alcance de una formación académica es el crecimiento equilibrado y completo de la misma persona, para que funcione en plenitud, como lo afirma en la misma obra:

> Este es mi modelo teórico de la persona que surge de la terapia o de una situación educacional ideal: la persona que ha experimentado un crecimiento psicológico ideal, aquella que funciona libremente con todas las potencialidades de sí mismo, la que es digna de confianza, porque se realiza, está socializada y porque se conduce del modo más adecuado; una persona cuya conducta específica no es predecible, que evoluciona constantemente, que descubre lo nuevo en sí misma, en cada momento (p. 214).

El proceso educativo facilita el desarrollo de la persona hacia su autorrealización o plenitud, lograda en la medida en que vive en la autenticidad y congruencia: "Aparentemente, el objetivo más deseable para el individuo, la meta que persigue a sabiendas o inconscientemente, es llegar a ser él mismo" (Rogers, 1964, p. 104). Esto lo afirma fundamentándose en S. Kierkegaard, con una frase que constantemente repite como el ideal: "Ser la persona que uno realmente es" (p. 152). Pero este ideal no es una meta que se logra en un momento determinado, sino que se va consolidando dinámicamente a través del tiempo; es por ello que la formación educativa nunca termina, pues se vive y se actualiza constantemente: "No se trata simplemente de una dirección de valor intelectual; por el contrario, ésta parece ser la mejor manera de describir las conductas inseguras y provisionales mediante las cuales avanza, con una actitud exploratoria, hacia lo que desea ser" (p. 160).

No se trata solamente, pues, de un proceso académico que se reduce a lo adquirido y vivido en el aula y que compromete sólo a la parte intelectual del estudiante, sino que tiene implicaciones con la persona considerada de forma completa, incluida su dimensión afectiva y emocional. Así lo confirma Moreno (1974): "La educación centrada-en-el-estudiante, al estar comprometida con toda la persona, se interesa por su desarrollo global como persona, en su crecimiento y auto-realización" (p. 8). Desde esta perspectiva, se puede afirmar que el objetivo de la educación, para Rogers, consiste en el desarrollo de la persona, integrando sus emociones y sentimientos a partir de las relaciones interpersonales, a la par de su intelecto. Se trata, pues, de aprender a ser y, por ende, de fortalecer el camino hacia la propia realización y plenitud.

Para lograr este objetivo, Rogers desarrolla su propuesta de "aprendizaje significativo". Aunque no es él quien acuña este concepto (Ausubel ya había desarrollado este concepto en el paradigma cognitivo), le da una significación integrada en su teoría. Al igual que Ausubel, Rogers explica que existen dos tipos de aprendizajes: el memorístico y el significativo; el primero muchas veces carece de significado y tiende a olvidarse rápidamente; el significativo, dice Rogers, tiene un carácter más experiencial y tiene relación con la vida misma del estudiante: "Es un aprendizaje penetrante, que no consiste en un simple aumento del caudal de conocimientos, sino que se entreteje con cada aspecto de su existencia" (1964, p. 247). El aprendizaje significativo o vivencial, desde su perspectiva, tiene los siguientes elementos:

> *Posee una cualidad de compromiso personal*; en el acto de aprendizaje la persona *pone en juego* tanto sus aspectos afectivos como cognitivos. Se *autoinicia*. Aunque el incentivo o el estímulo provienen del exterior, el significado del descubrimiento, de logro, de captación y de comprensión se origina en su interior. Es *penetrante*, diferente de la conducta, las actitudes y quizá también de la personalidad del que aprende. *El mismo alumno lo evalúa*. Sabe si responde a su necesidad, si lo conduce hacia lo que *quiere* saber o si explica algún punto oscuro de su vivencia. Podríamos decir que el lugar de la evaluación se encuentra definitivamente en el alumno. Su *esencia es el significado*. En este tipo de aprendizaje, el elemento del significado se construye dentro de la experiencia global del alumno (1978, p. 14).

El aprendizaje significativo es experiencial porque el estudiante mismo se conecta con éste desde su propia existencia, muchas veces concretizada en el aquí y el ahora, y puede perdurar para toda la vida. Para ilustrarlo, Rogers (1964) comparte una experiencia que tuvo con un profesor cuando iniciaba sus estudios universitarios:

> Todo lo que aprendí en sus clases se ha desvanecido por completo, pero recuerdo que, durante la Primera Guerra Mundial, comparó el conocimiento de datos con las municiones y coronó su pequeño discurso con la siguiente exhortación: "¡No seas vagón de municiones, sé un rifle!" (p. 248).

Este ejemplo se convirtió en un aprendizaje significativo para él. Para explicar de mejor manera el proceso como se lleva a cabo este tipo de aprendizaje, Moreno (1979) utiliza el ejemplo del proceso de digestión:

> Usando la imagen de la digestión como metáfora, el aprendizaje significativo consiste en triturar bien los alimentos, descomponerlos en sus partes químicas, hacerlos pasar al torrente sanguíneo, y finalmente incorporarlos a las células y tejidos, de modo que pasen a formar parte del propio cuerpo, manteniéndolo y dándole energía (p. 20).

Es un aprendizaje que no queda en el nivel puramente intelectual, sino que se hace vida en el estudiante, contribuyendo a su formación integral.

Para lograr este aprendizaje significativo, Rogers insiste en el rol activo y preponderante del estudiante, quien debe capacitarse para tomar decisiones libre y responsablemente y actuar conforme a ellas; de ahí la importancia de educar para la libertad, permitiendo que el estudiante mismo elija independientemente sus objetivos y medios a partir de sus propios valores e iniciativas. Para lograrlo, advierte Rogers, es necesario un cambio en el sistema y en el modelo educativo preponderante, pues los existentes están formulados desde una "educación tradicional" centrada en la enseñanza. Se requiere de una revolución copernicana, en la que se logre cambiar el centro de gravedad, ya no en el profesor y en sus programas, sino en el estudiante y en su aprendizaje:

> Creo que éste [el aprendizaje] se verá reducido a un mínimo absoluto si el esquema contiene elementos tales como *currículum predeterminado*, *tareas uniformes para todos los alumnos*, *exposición del maestro* como método único de enseñanza, *exámenes estandarizados* como método de evaluación externa de todos los alumnos y el nivel de aprendizaje se mide de acuerdo con las *calificaciones que fija el maestro* (1978, p. 15).

Los cambios que se necesitan en el sistema y en el modelo educativo dominantes deben partir de la claridad de la finalidad de la educación: la facilitación, el cambio y el aprendizaje para lograr la plenitud de la persona, de acuerdo a la visión de Rogers: "El único propósito válido para la educación en el mundo moderno es el cambio y la confianza en el *proceso* y no en el conocimiento solo" (1978, p. 90). La facilitación, que es la tarea del docente, continúa explicando, consiste en "una actividad que puede formar respuestas constructivas, cambiantes, flexibles a algunas de las problemáticas más profundas que

enfrenta el hombre moderno" (p. 91); el cambio es necesario para "la clase de personas que pueden vivir en un delicado pero cambiante equilibrio entre lo que saben en la actualidad y los mudables y fluidos problemas del futuro" (p. 90).

Para el logro del aprendizaje significativo, Rogers considera que el docente nunca puede olvidar que su trabajo es con personas que se desarrollan mejor en ambientes favorables. Así lo explica Poeydomenge (1986):

> Las cualidades relacionales del terapeuta son necesarias al profesor, pero para ser pedagogo no le basta estar presente, por sí mismo, en cada uno del grupo-clase[…] El profesor necesita proporcionar los conocimientos que tiene que integrar, brindándole el entorno más rico que sea posible (p. 78).

Para lograrlo, afirma Rogers (1978), se requiere como fundamento indispensable una profunda confianza en el ser humano y en sus potencialidades, así como del desarrollo de tres actitudes fundamentales que debe tener el docente-facilitador, como lo deben estar en un terapeuta: la comprensión empática, la autenticidad (congruencia, transparencia) y la consideración positiva incondicional (aprecio, aceptación, confianza). Además, advierte Rogers:

> La actitud más importante entre las mencionadas es la autenticidad[...] Si el maestro no comprende el mundo interior de los alumnos y lo disgustan tanto éstos como sus conductas, es más constructivo ser *auténtico* que seudoempático o tratar de parecer interesado (p. 97).

Para nuestro autor, sin embargo, la psicoterapia y la educación no se reducen una a la otra; son más bien los elementos terapéuticos fundamentales los que sirven de base para el desarrollo del aprendizaje significativo.

Rogers (1978) contextualiza y desarrolla con amplitud esta propuesta en la educación superior; en la siguiente cita se propone el fin que propone:

> El principal propósito del programa que describiré es crear un ambiente de aprendizaje libre, autodirigido y creativo. Aunque puede parecer simple, se opone directamente al ambiente creado en la mayoría de los programas universitarios referidos a las ciencias de la conducta (p. 149).

Rogers busca con este modelo la promoción del crecimiento personal del universitario y la facilitación de su aprendizaje significativo.

Como se ha mencionado, el modelo pedagógico de Rogers enfatiza el desarrollo integral del estudiante hacia su plena autorrealización, y lo considera de forma individual, por ello algunos autores consideran que la debilidad de su propuesta radica en no considerar

la educación como un factor de transformación social; el modelo rogeriano se queda en un plano personal, muy propio de la cultura norteamericana, y cuando hace referencia al aspecto comunitario, lo hace en términos de convivencia o como una convicción personal que brota espontáneamente de la experiencia del propio desarrollo o proceso educacional. Poeydemege (1986) lo explica: "Tal es la dirección propuesta: construirse a sí mismo, ayudar a los demás para elaborar juntos una sociedad más caracterizada por la convivencia" (p. 185).

Aún con esta insuficiencia, Moreno (1979) rescata algunos elementos de índole social que nos servirán para comprender la conexión y consecuente complementariedad de la teoría rogeriana con la propuesta educativa de Freire, que se presentará en el siguiente apartado. Lo explica de la siguiente manera:

> La educación centrada en la persona sostiene una igualdad de derechos para todos y valora la honestidad y la sinceridad en las relaciones. Lo que encontramos en la escuela actual es precisamente lo contrario. La desigualdad, los favoritismos, los fraudes y la hipocresía. Para la mayoría de los maestros creo que ser centrado en la persona implica, en la actualidad, un cambio cualitativo de su estilo de interacción con los estudiantes. Implica un reto y una osadía, porque no todos ellos están en las mejores condiciones personales, sociales, económicas y políticas para hacerlo (p. 140).

Moreno (1974) admite que Rogers no considera los factores socioeconómicos y políticos existentes, pero sugiere que estos se pueden desarrollar a partir de la propuesta de Freire en combinación con la rogeriana:

> La teoría de Rogers puede ser complementada con la pedagogía de Paulo Freire. Tengo la impresión de que cada uno de estos autores enfatiza aspectos distintos de la realidad y diferentes factores que influyen en el proceso educativo, todos los cuales son de importancia en el resultado final (pp. 125-126).

Esta sugerencia es asumida y desarrollada más adelante en este trabajo de investigación; para ello, se presentarán en el siguiente apartado los elementos constitutivos de la teoría pedagógica de Freire.

1.3.3. Paulo Freire.

Paulo Freire desarrolló su teoría pedagógica en un contexto latinoamericano, principalmente en Brasil, durante las décadas de gobiernos militares, en situaciones pobreza y marginación, y en una época en la que las ideologías socialistas tenían una gran

preponderancia tanto a nivel social como eclesial, con la llamada "teología de la liberación"; parte de su teoría la formuló también en Chile.

Al igual que Rogers, Freire hace una crítica al sistema educativo y al modelo pedagógico existente. En su obra *Pedagogía del oprimido* (1970) describe y critica lo que denomina "educación bancaria"; afirma que en este tipo de educación tiene una triple naturaleza, es decir, narrativa, discursiva y disertadora:

> Narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerme, sean éstos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto –el que narra- y objetos pacientes, oyentes –los educandos (p. 71).

La narración conduce a los estudiantes a la memorización mecánica de contenidos que son depositados por el docente, quien los retira eventualmente en un examen. Aunado a esta situación, el modelo de educación bancaria establece una relación de poder en el que por un lado está el oprimido (el estudiante "ignorante") y por el otro el opresor (el docente "sabio"), quien adapta a los estudiantes a la realidad existente y los prepara para responder pasivamente a las necesidades de los poderosos: "Para la concepción 'bancaria', cuanto más adaptados estén los hombres tanto más 'educados' serán en tanto adecuados al mundo" (p. 79).

Ante este modelo educativo, al que califica como insuficiente y opresor, Freire propone una educación "liberadora-problematizadora" que desate tanto al estudiante como al docente de esta relación de "dominado-dominador", en la que éste último "dona" conocimientos al primero, para establecer una nueva relación entre ambos, basada en la "profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador" (p. 77). Es decir, se trata de un modelo educativo basado en una concepción positiva del ser humano y en la confianza en su capacidad de crecimiento en la libertad y en la creatividad.

En este modelo educativo, como Freire lo explica en la obra citada, el aprendizaje no es un mero acto de entrega-recepción de información, sino una situación epistemológica en la que el objeto, "en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes –educador, por un lado; educandos, por otro-. La educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos" (p. 85). Se trata de crear un ambiente en el que el

docente y el estudiante se eduquen en comunión y diálogo en el mundo, que se convierte en el mediador:

> De este modo el educador problematizado rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. Estos, en vez de ser dóciles receptores de los depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico (p. 87).

La educación se convierte en problematizadora, es decir, en un acto reflexivo y crítico en el que se estudia la realidad como algo dinámico y constantemente cambiante.

En este proceso de educación se busca humanizar el entorno social del ser humano, y esto se logra a través de la toma de conciencia que la persona logra a través de su proceso educativo. Así lo afirma Freire en una afirmación plasmada en la obra de Torres (1983):

> Es posible para el hombre volver a crear, volver a ser, que es el proceso natural a través del cual la concientización apareció en el proceso de la evolución precisamente en el momento del cual Teilhard de Chardin le llama "hominización" en la evolución del hombre. Cuando la concientización aparece, hay reflexión: hay intencionalidad dirigida al mundo. El hombre llega a ser diferente, esencialmente diferente de los animales. El hombre no solamente sabe, sino que sabe que sabe (pp. 38-39).

Esta visión la desarrolló Freire a lo largo de su trabajo de alfabetización de adultos. La educación es problematizadora, pues no solamente se aprenden signos y se descifran, sino que se conoce con mayor profundidad la realidad y se problematiza, cobrando conciencia en el estudiante de su lugar en la misma; no sólo aprende a dominar los mecanismos de la palabra escrita, sino también aprende a dominar el mundo. Torres (1980) lo explica de manera muy sintética:

> Esta alfabetización es problematizadora porque mediante las técnicas de reducción, codificación y decodificación dialógicas, devuelven al individuo, en forma de problemas, los datos de su propia realidad. El individuo se vuelve así, artífice de su propia, personal y original comprensión de su situacionalidad[…] La educación, para Freire, es, como ya se dijo, un proyecto de acción cultural liberadora (p. 25).

El concepto de concientización es vital para comprender el modelo educativo propuesto por Freire. Sin embargo, él mismo advierte del peligro de asociar dicho concepto con el subjetivismo, según el cual la conciencia crea la realidad, o bien con el objetivismo, que eleva demasiado el poder de la realidad al llevar la conciencia a simplemente adaptarse a ella. Ante esta disyuntiva, se requiere de una relación dialéctica entre la conciencia y el mundo, en la cual ambos elementos se encarnen y se recreen mutuamente. Así lo afirma Freire con un lenguaje filosófico, en una entrevista publicada por Torres (1983):

> La concientización, que se identifica con la "acción cultural para la libertad", es el proceso mediante el cual en la relación sujeto-objeto adquiere la capacidad de captar, en forma crítica la unidad dialéctica entre el yo y el objeto. Por eso hay que insistir en que no hay concientización fuera de la praxis, fuera de la teoría-práctica, fuera de la unidad reflexión-acción (p. 98).

En esta relación dialéctica, la realidad existe fuera de la conciencia, pero debe ser transformada por el sujeto y por la sociedad desde la propia conciencia, la cual es además influida por la realidad misma. Al darse cuenta de la situación del mundo, el estudiante adquiere la responsabilidad de actuar, de transformarlo. Freire aboga por una teoría que lleve a la toma de conciencia transformadora, es decir, una teoría que conduzca a la praxis.

Freire concibe a la educación como el medio por el que el estudiante (sea niño, joven o adulto) toma conciencia de su poder de cambio y de su libertad; en este sentido, el objetivo de la educación es la humanización o la plenitud del ser humano considerado en su contexto social; es por ello que se considera que su modelo educativo es humanista, pues a través de la educación se transforma el mundo en un entorno más humano, como el mismo Freire (1982) lo describe:

> A partir de las relaciones del hombre con la realidad, resultantes de estar con ella y en ella, por los actos de creación, recreación y decisión, éste va dinamizando su mundo. Va dominando la realidad, humanizándola, acrecentándola con algo que él mismo crea; va temporalizando los espacios geográficos, hace cultura (p. 32).

Desde esta perspectiva humanista, cobra un profundo sentido lo que en la misma obra afirma más adelante: "La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser farsa" (p. 92). Mediante la educación, se produce la humanización de la sociedad.

Freire acusa en diferentes ocasiones a la "educación bancaria" de alienante, pues distrae, simplifica la realidad, anestesia y hace ajeno al ser humano de su propia realidad y circunstancia mediante la adecuación del estudiante a su entorno. Frente a esto, su propuesta es de "educación como acción cultural liberadora que sea capaz de permitir que la conciencia oprimida extroyecte la conciencia opresora que en ella habita" (1983, p. 18), y debe ser, como consecuencia, "una fuerza para el cambio y para la libertad" (p. 25). Para lograrlo, el proceso educativo debe llevarse a cabo mediante el diálogo, pues es a través de

éste que se comprende la realidad de manera conjunta (docente-alumno) y se llega a compromisos reales en la solidaridad.

La visión freiriana de educación como liberadora y transformadora en la solidaridad está inspirada, en gran parte, por sus convicciones cristianas, expresadas incluso con una característica teológica: Frente a las situaciones de injusticia social, afirma, la educación debe ser "profética" a partir de la toma de conciencia que lleva a la acción; esto la convierte en un elemento de profundas consecuencias sociales, fundamentadas en la esperanza. Torres (1983) lo explica de la siguiente manera:

> Sólo los utópicos –dijo Freire- pueden tener esperanza, sólo los oprimidos pueden liberarse a sí mismos y liberar a sus opresores. El proyecto educativo freiriano, que se fecunda en la utopía, es un proyecto sintetizable en dos palabras: *anuncio-denuncia*. Por la consideración (teológica) de esa doble acción de anuncio-denuncia, Freire introduce el valor del profetismo, ya no sólo como discernimiento de la palabra de Dios hacia los pueblos mediante ciertos hombres elegidos, sino como actividad concreta y comprometedora de la cual no se puede eximir ningún hombre que asuma ese dinamismo liberador (p. 22).

Freire constató en muchas ocasiones, a partir del cambio producido en la alfabetización para adultos, el empoderamiento que los estudiantes tenían de sí mismos sobre la realidad, y de su capacidad, uniendo esfuerzos con los demás, para transformar esta realidad. Como afirma Torres (1980), esta perspectiva convierte a la educación en "liberadora-problematizadora", pues desata tanto al estudiante como al docente de la relación "dominado-dominador" en la que este último "dona" conocimientos al primero, y establece una nueva relación entre ambos, basada en la "profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador" (p. 77). Se trata de un modelo educativo basado en una concepción positiva del ser humano y en la confianza en su capacidad de crecimiento en la libertad y en la creatividad.

En este trabajo se considera que la mayor aportación de la propuesta educativa de Freire está en su carácter humanista social; insiste con una profunda convicción en que no se trata solamente de adquirir conocimientos, sino ante todo, mediante la comprensión de la realidad, de tomar conciencia de sí mismo y de la responsabilidad conjunta para transformar la realidad para construir una sociedad más solidaria y más humana. Se trata, en última instancia, de humanizar al ser humano en su contexto social. La debilidad de la propuesta freiriana estriba en no prestar suficiente atención al desarrollo personal de los educandos, por ello se complementa, como se explicará con detalle, con la teoría rogeriana.

Por otro lado, las dos teorías presentadas se enriquecen con la teoría humanista de la complejidad de la realidad y del ser humano desarrollada por Morin; dicha teoría ayuda a evitar la dicotomía entre individuo y sociedad, y de estos con el mundo, pues todos conforman de una manera compleja y muchas veces contradictoria, la realidad misma y todos son parte del mundo en el que el ser humano se educa en camino hacia su plenitud.

1.3.4. Edgar Morin.

Edgar Morin es un personaje difícil de encasillar. Aunque tiene estudios en letras, sociología y derecho, su pensamiento se expresa en un buen número de obras en las que toca, entre otros, temas de filosofía, literatura, sociología y pedagogía, como fruto de su formación predominantemente autodidacta. Muchos de sus escritos parten de una inconformidad ante lo que llama paradigmas predominantes en el siglo XX, fundamentados en una epistemología cartesiana impuesta desde Europa, "el gran paradigma de occidente" (2001, p. 9), que si bien ha logrado el avance de las ciencias impulsadas por una filosofía positivista, ha llevado también a una disociación de la realidad, con una tendencia dicotomizante y una hiperespecialización del conocimiento, provocando la pérdida de noción de la totalidad y complejidad de la realidad.

Para Morin, la tendencia dicotomizante se expresa en la manera excluyente e irreconciliable de concebir al mundo y las ciencias: sujeto-objeto, alma-cuerpo, espíritu-materia, calidad-cantidad, finalidad-causalidad, sentimiento-razón, libertad-determinismo, existencia-esencia, etc., lo que ha llevado a ver la realidad en blanco y negro. El desarrollo de las disciplinas científicas, dicen Morin y Delgado (2016), ha llevado a una crisis contemporánea: "Sin duda, la disyunción de la ética, la ciencia y la política es uno de los signos distintivos de la crisis de la humanidad" (p. 97).

Morin considera que el paradigma positivista, imperante en el mundo científico, incluida la educación, ha acentuado esta visión dualista al enfatizar que lo único válido y verdadero es lo comprobable por las ciencias, las cuales pretenden ofrecer y garantizar ilusoriamente un conocimiento único, pero no han logrado aniquilar la otra parte de la realidad que nunca ha desaparecido de la mente humana: lo espiritual, lo cualitativo, etc. Ante ello, advierten Morin y Delgado (2016), "la ilusión del conocimiento uno y certero, la

política racional que ilustra, la educación que estandariza, el progreso y el apetito por lo urgente, el control y las certezas, todavía predominantes, nos conducen al abismo" (p. 6).

El otro efecto negativo del paradigma positivista y conductista, aunado al gran progreso de las ciencias, afirma Morin (2001), es la hiperespecialización de los conocimientos. Reconoce positivamente la profundidad en cada disciplina, pero considera que el conocimiento está disperso y desunido porque se ha separado del contexto, la globalidad y la complejidad:

> Las realidades globales, complejas, se han quebrantado; lo humano se ha dislocado; su dimensión biológica, incluyendo el cerebro, está encerrada en los departamentos biológicos; sus dimensiones psíquica, social, religiosa, económica están relegadas y separadas las unas de las otras en los departamentos de ciencias humanas; sus caracteres subjetivos, existenciales, poéticos se encuentran acantonados en los departamentos de literatura y poesía. La filosofía que es, por naturaleza, una reflexión sobre todos los problemas humanos se volvió a su vez un campo encerrado en sí mismo (p. 18).

El progreso de la ciencia y de la tecnología durante las últimas décadas ha provocado que la vida humana sea más cómoda y eficiente, pero los problemas globales y planetarios han aumentado, sobre todo el de la comprensión de nuestra humanidad, pues no se han abordado ni resuelto de manera adecuada; por el contrario, se ha provocado una destrucción de las costumbres, una ideologización de la vida social al propugnar como modo único de realización de la vida, el propuesto e impuesto por occidente: "Mediante una inversión valorativa, el trabajo se reduce al empleo, el amor al sexo, la salud a la enfermedad, la calidad de vida al bienestar, la familia a su vida económica, la persona al individuo" (Morin y Delgado, 2016, p. 37).

La visión dicotómica de la realidad, la hiperespecialización del conocimiento que deja de lado los grandes problemas de la humanidad, la homogeneización de la vida humana que provoca marginación y exclusión por el rechazo de quien piensa o decide vivir de manera distinta, son factores que han empobrecido a la humanidad, pues el "occidentalocentrismo", como lo llama Morin, provoca una ilusión que ha sumido a la humanidad en una profunda crisis cuyas consecuencias se palparon a lo largo del siglo XX.

Como alternativa al paradigma reinante, Morin (2001) propone el desarrollo de un pensamiento complejo, como parte de lo que llama "contracorrientes regeneradoras" (p. 34) o alternativas para cambiar el curso de los acontecimientos que llevan a la crisis de la

humanidad. De entre estas contracorrientes, nuestro autor menciona la ecológica, la cualitativa, la de resistencia a una vida puramente utilitaria, la de resistencia a un consumo estandarizado, la de emancipación de la tiranía omnipresente del dinero y la pacifista. Su propuesta de pensamiento complejo, contra la tendencia que separa y reduce, ofrece el camino para religar de manera integral y total la realidad, complementando el análisis con la síntesis. De acuerdo a Morin y Delgado (2016), es la respuesta a una necesidad urgente de la humanidad:

> Se requiere de un pensamiento que integre moralidad y conocimientos, que reconozca la complejidad inherente a estas problemáticas y que, al mismo tiempo, evite la caída en el cientificismo y los extremismos ambientalistas y moralizantes, que inmovilizan y rechazan de plano los resultados novedosos de las ciencias y las tecnologías (p. 25).

Esta propuesta, para Morin, constituye una vuelta del humanismo integral que, en su perspectiva, fue desplazado por el conocimiento científico objetivo y fragmentado.

Morin es conocido como el padre del pensamiento complejo, por ello es necesario partir de su concepto de complejidad, descrito por él mismo de forma sintética:

> *Complexus*, significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) y que existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Por esto, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad. Los desarrollos propios a nuestra era planetaria nos enfrentan cada vez más y de manera cada vez más ineluctable a los desafíos de la complejidad (2001, pp. 14-15).

La complejidad es el antídoto a lo que homogeneiza y reduce, excluyendo y negando lo contrario, y debe ser considerado en síntesis como parte de una realidad que es rica y muchas veces trasciende las explicaciones científicas. Como lo explica López-Calva (2009, tomo I), lo complejo es lo opuesto a lo simple, a lo que es explicado por la lógica clásica de la disyunción; lo complejo "es multidimensional y dinámico, está compuesto por elementos que pueden ser concurrentes y complementarios y/o antagonistas, pero que para ser comprendidos a cabalidad tienen que ser pensados en conjunto, y de manera inseparable y articulada" (p. 46). Morin da sus razones para llamarlo de esa manera:

- Porque reconoce que el sujeto humano que estudia está incluido en su objeto;
- Porque concibe inseparablemente unidad y diversidad humanas;
- Porque concibe todas las dimensiones o aspectos, actualmente disjuntos y compartimentados, de la realidad humana que son físicos, biológicos, psicológicos, sociales, mitológicos, económicos, sociológicos, históricos;

- Porque concibe homo no sólo como sapiens, faber y oeconomicus, sino también como demens, ludens y consumans;
- Porque mantiene juntas, verdades disjuntas que se excluyen entre sí;
- Porque alía la dimensión científica[…] a las dimensiones epistemológica y reflexiva;
- Porque le encuentra un sentido a las palabras perdidas y despreciadas por las ciencias, incluidas las cognitivas: alma, mente, pensamiento. (Morin, 1999, pp. 17-18) (citado por López-Calva, 2009, tomo I, p. 56).

El pensamiento complejo puede comprender la profunda riqueza del ser humano, que de acuerdo a la perspectiva de Morin (2001), es razón (*sapiens*), pero también afecto, mito y delirio (*demens*); es trabajo (*faber*), pero también juego (*ludens*); es empírico, pero también imaginario (*imaginarius*); es economía, pero también consumismo (*consumans*); es prosaico, (*prosaicus*) pero también poesía (*poeticus*). La integración de todos estos elementos –contradictorios, antagonistas y reales- desde un pensamiento complejo es lo que puede permitir el regreso al proceso de humanización, pues comprende tanto la producción como la decadencia de las sociedades humanas. Así lo describe López-Calva (2009, tomo I): "En síntesis, el ser humano es una combinación de múltiples dimensiones que interactúan simultáneamente de manera dialógica y recursiva en el sujeto humano individual y en la especie humana. El ser humano es: *homo complexus*" (p. 283).

Para lograr que la propuesta del pensamiento complejo tenga impacto en el logro de la vuelta de la crisis de la humanidad a su proceso de humanización, Morin y Delgado (2016) consideran que el papel de la educación es primordial: "La humanidad enfrenta hoy un número creciente de desafíos que tienen como denominador común su naturaleza global. Para estar en condiciones de enfrentarlos necesitamos una educación que nos prepare para reconocer y enfrentar problemas de esta naturaleza" (p. 59). Reconocen los autores que el paradigma positivista penetró tanto el desarrollo de los sistemas educativos, que ha provocado e impulsado la pérdida de la noción de la multidimensionalidad del ser humano y de la realidad: "El sistema de educación nos prepara para aislar los objetos pero no para religarlos. Necesitamos repensar la educación para superar los efectos cada vez más graves de la hiperespecialización, que impide trabajar con los problemas globales" (p. 60). El sistema educativo positivista ha promovido la hiperespecialización, el análisis y la utilidad, y al mismo tiempo ha provocado la pérdida de la mirada global y compleja del mundo, raíces de la presente crisis de la humanidad.

En esta crisis, la educación ha jugado un papel central, pues como López-Calva (2009, tomo I) explica parafraseando a Morin, "toda educación genera una noción de ser humano que la genera y la educación formal parece tener ya la respuesta sobre esta noción de ser humano" (p. 383). Sin embargo, precisamente porque la educación ha provocado una noción fragmentada del ser humano y de la realidad, es también la educación la llave que puede provocar una noción y una comprensión integral del ser humano que provoque su apertura como sistema; esto se logrará en la medida en que la educación enfrente la incertidumbre que provoca la complejidad del hombre y de toda la realidad que se caracteriza por ser cambiante y ambivalente. Se trata de una tarea ardua, pues para Morin (2001), la incertidumbre es cerebro-mental, lógica, racional y psicológica, y no todos en el sistema educativo están dispuestos a enfrentarla.

Para nuestro autor, la educación tiene la misión de promover la comprensión del ser humano por encima de la gama de disciplinas que especializan y fragmentan la realidad:

> Educar para comprender las matemáticas o cualquier disciplina es una cosa, educar para la comprensión humana es otra; ahí se encuentra justamente la misión espiritual de la educación: enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad (2001, p. 47).

En el cumplimiento de esta misión, la educación debe enfrentarse a múltiples obstáculos: una tendencia reduccionista, visiones excluyentes, egocentrismo, autojustificación, intereses personales e institucionales, fanatismos, etc., pero es la mejor alternativa para lograr la comprensión global y compleja del ser humano y de la realidad. Así lo expresan Morin y Delgado (2016): "Necesitamos una educación que enseñe a distinguir los problemas fundamentales y nos prepare para afrontarlos en diálogo con la política, que coloque los conocimientos humanos en función de la vida y no contra ella" (p. 42).

Para lograr su misión, la educación requiere toda una reinvención que vaya más allá de reformas institucionales, de infraestructuras y procedimientos; debe partir de una comprensión compleja del ser humano (antropológica) y del proceso de conocimiento (epistemológica). Se requiere de un proceso de humanización que lleve, dicen Morin y Delgado (2016) apoyados en Rousseau, a "enseñar a vivir" (p. 131) mediante el conocimiento de la humanidad y de lo humano. "Reinventar la educación significa enlazar la ciudadanía con la transformación de la política y las reformas del pensamiento y la enseñanza; fundir en una las reformas del pensamiento, la enseñanza, la política y la vida"

(p. 132). Con esto, dice López-Calva (2009, tomo I), se podrá pasar de la homonización a la humanización, mediante la superación de la enseñanza hiperespecializada a la visión global y compleja:

> Para construir complejidad en educación es necesario transformar profundamente lo que significa educar para los actores del proceso, pero no una transformación de la visión "tradicional" a la visión "moderna" de la educación, de la educación como "educatio" a la educación como "eductio", sino de la visión simplificadora y reductora que opone estas dos visiones hacia la visión compleja que las distingue y las conjuga, las pone en ciclo para producir un dinamismo dialógico entre ambas (p. 81).

Para Morin (2001), el reto actual de la educación está en su reinvención mediante la construcción de saberes polidiscilpinarios, transversales, multidimensionales, globales (que consideren las relaciones entre el todo y la parte), planetarios y contextuales. Dicho reto se desprende del objetivo mismo de la educación, descrito por Morin (2001): "Transformar la especie humana en verdadera humanidad se vuelve el objetivo fundamental y global de toda educación, aspirando no sólo al progreso sino a la supervivencia de la humanidad" (p. 38). En suma el fin de la educación es "aprender a vivir", lo cual supone, para Morin (2000, como se citó en López-Calva, 2009, tomo I), algunos rasgos esenciales:

- Proporcionar una cultura que permita distinguir, contextualizar, globalizar[…]
- Preparar los espíritus para responder a los desafíos que plantea al conocimiento humano la complejidad creciente de los problemas[…]
- Preparar a los espíritus para hacer frente a las incertidumbres[…]
- Educar para la comprensión humana[…]
- Enseñar la afiliación[…] a su historia, a su cultura[…]
- Enseñar la ciudadanía terrestre[…] (p. 97).

El objetivo de la educación formal consiste en preparar a los seres humanos para pasar del proceso de hominización al de humanización; se trata de enseñarlos a ser humanos en contracorriente, con una actitud y visión esperanzadoras y sustentadas, como lo afirma López-Calva (2009, tomo I), en la convicción de que "la renuncia al mejor de los mundos no es de ninguna manera la renuncia a un mundo mejor" (p. 356). Para ello, la educación actual debe focalizarse en la formación de un pensamiento complejo fundamentado en una nueva epistemología, la cual lleve a enfrentar los problemas fundamentales de naturaleza global. Morin y Delgado (2016) lo expresan así:

> Ha de ser la educación a la vez científica, comunitaria y ciudadana. Una educación genuina, que evite el adoctrinamiento y se base en la comprensión de la autonomía de los ciudadanos, la existencia de identidades comunitarias y a distintos niveles dentro de la sociedad, que respete esas autonomías e identidades, y que les conduzca, con respecto a la

> ciencia y a la tecnología, hacia una participación activa simultánea con una delegación del poder del conocimiento en representantes legítimos (p. 116).

Se requiere de una pedagogía de la complejidad que integre las distintas disciplinas para generar aprendizajes globales; se trata de complejizar la educación y la manera de comprender la realidad para formar pensamientos complejos. Para lograrlo, dice López-Calva (2009, tomo I), se requiere que los actores educativos comprendan que el mismo proceso educativo es un sistema multidimensional que requiere de una transformación en su organización en todos sus niveles desde la perspectiva de la complejidad; sólo educando para la complejidad se pueden enfrentar y vivir las incertidumbres del mundo global. Se trata de una tarea sumamente ardua, pues implica formar al ser humano, en sí mismo complejo y multidimensional, y transformar el sistema educativo en el que intervienen sectores sociales –alumnos, profesores, padres de familia, gobierno, empresarios, organizaciones sociales, etc.- que muchas veces tienen objetivos e intereses distintos y contradictorios. Sin embargo, es la única manera de promover el desarrollo del ser humano complejo de manera integral.

El logro del objetivo de la educación, humanizar al ser humano, requiere de procesos que aseguren su formación integral, para lo cual es necesario considerar tanto los programas educativos como el currículum oculto, es decir, lo que sucede en el aula pero que no está explícitamente formulado en los documentos oficiales y que muchas veces tiene un profundo impacto en los estudiantes; todo ello, de acuerdo a López-Calva (2009, tomo I), debe llevar a analizar y evaluar el "papel y el peso específico que la institución educativa otorga a las distintas dimensiones de lo humano –lo corporal, lo artístico, lo afectivo, lo cognoscitivo-racional, lo espiritual, lo científico y técnico, etc." (p. 232), dado que la educación juega papeles diversos en la formación de los estudiantes –instructora, capacitadora, socializadora y humanizadora-, además de considerar al hombre en su dimensión personal y social. Todos estos factores son parte de la complejidad de la educación desde una perspectiva humanista, y del mismo ser humano.

De la propuesta de educación compleja se desprenden implicaciones éticas, políticas y sociales. La ética, lejos de reducirse a materias de formación valoral, debe consistir en una línea educativa central con una perspectiva trasversal a lo largo de toda la educación formal en cada uno de sus niveles; se trata, dice Morin (2001), de una formación en la

conciencia personal y social que considera la condición humana como individuo-sociedad-especie con sus limitaciones y su plenitud, promoviendo, obedeciendo y guiando la vida, buscando la unidad planetaria en la diversidad, respetando al otro y desarrollando la solidaridad y la comprensión "con la esperanza de lograr la humanidad como conciencia y ciudadanía planetaria" (p. 54). En el fondo, la implicación ética de la educación consiste en la formación en dos valores fundamentales del ser humano:

> La educación es un proceso que se sustenta en el amor y la fraternidad humana puesto que si no es así, se convierte en una simple capacitación técnica que contribuye ciegamente con la hélice de la dominación y la cosificación del ser humano en el mundo del mercado (López-Calva, 2009, tomo I, p. 377).

Las implicaciones políticas le son inherentes a la educación, ya que, como afirman Morin y Delgado (2016) apoyados en Freire, la educación es en sí misma política, aunque haya intentos por separarlas. Desafortunadamente, la educación ha sido utilizada por grupos políticos para promover la adaptación acrítica al sistema vigente para reforzar sus propósitos de control desde el poder; por el contrario, el desafío de la educación consiste en promover mentalidades críticas y promotoras de la humanización.

Las implicaciones sociales de la educación son consecuencia necesaria de las dos anteriores: una educación compleja que promueve la humanización debe llevar necesariamente a la transformación social, la cual, como lo describe López-Calva (2009, tomo I), debe sustentarse en seis puntos:

1. El reconocimiento de que la educación está íntimamente ligada al fenómeno social, cultural y político de su tiempo.
2. La claridad de que conocimiento y sociedad se influyen mutuamente: El conocimiento se da bajo condiciones de un contexto social determinado, y el conocimiento genera dichas condiciones sociales también.
3. El sistema educativo debe ser un actor dinámico y responsable frente a la realidad en la que se desarrolla, promoviendo conciencias críticas.
4. La conciencia de que la educación tiene un papel conservador y uno revolucionante en la cultura: Salvaguarda y provoca el cambio en una sociedad en movimiento.
5. La educación tiene una posición de vanguardia y uno de retaguardia en el proceso social; combina la creatividad con la reflexión.

6. El conocimiento es poder y da poder, sobre todo en esta época de la sociedad de la información, y éste debe ser aprovechado constructivamente en bien de la sociedad.

Considerando la misión humanizadora de la educación en el triple carácter de individuo-sociedad-especie, se debe velar por el equilibrio de los aspectos personal y social del ser humano: "Como actor social con plena autonomía-dependencia de la sociedad en la que vive, […]la sociedad produce y condiciona al sujeto humano pero el sujeto humano también produce y condiciona a la sociedad" (López-Calva, 2009, tomo I, p. 369).

Finalmente, es importante hacer notar que las consecuencias de la propuesta moriniana de perspectiva de la complejidad en la educación superior son enormes. El mismo López-Calva (2009, tomo I) advierte que muy pocas universidades hacen explícita la visión del ser humano que quieren formar en sus aulas, ni la transmiten a sus profesores; aún más, afirma, es posible que en la mayoría de estas instituciones no haya una reflexión profunda y seria de la visión antropológica que sustenta su modelo educativo, y que probablemente dicho modelo educativo se funda en una visión tradicional, esencialista, simplificadora y reductora de la educación, fruto de una influencia positivista que busca la certidumbre, heredada del siglo XX. El problema, explica, es que esta visión no responde a los retos de la educación actual; es necesario promover en cada institución una reflexión sobre la visión del ser humano que se quiere formar desde la perspectiva de la complejidad, la cual considere sus aspectos contrastantes y hasta contradictorios, para promover alternativas que se dirijan hacia la formación integral de sus estudiantes.

Las universidades, consideran Morin y Delgado (2016), deben reconocer su naturaleza conservadora, regeneradora y generadora; deben transmitir conocimientos, capacitar sólidamente en cada disciplina a sus estudiantes, pero también deben problematizar y formar conciencias críticas que promuevan el cambio social: "La Universidad puede cumplir sus misiones en la medida en que, sin renunciar a sus profundas raíces culturales y cognoscitivas, problematiza y pregunta" (p. 74). El gran desafío consiste en promover la verdad sobre la utilidad y trascender los valores profesionales hacia la construcción de una ética planetaria que promueva la humanización, núcleo de la misión de la educación; esto es lo que significa "educar para la vida", algo mucho más profundo que

un eslogan publicitario. Las universidades deben evitar la tentación de convertirse en proveedoras de mano de obra capacitada para el mercado laboral; para lograrlo, se requiere no sólo de una antropología que considere la complejidad del ser humano, sino también una nueva epistemología que sustente el conocimiento complejo y transdiciplinario. Un gran reto para la educación superior en México y en el mundo.

El pensamiento de Morin, como se ha visto, parte de su visión de la complejidad de la realidad y del ser humano, la cual contrasta con el enfoque esencialista, hiperespecialista y simplificador de la educación tradicional, impulsada predominantemente por el paradigma positivista. La gran aportación de este autor humanista, en relación al tema de este trabajo de investigación, estriba en su énfasis en la importancia del desarrollo de una formación integral que considere la multidimensionalidad del ser humano, considerando sin excluir sus aspectos contrastantes y contradictorios mediante propuestas que atiendan no solamente el ámbito académico y científico, sino también las dimensiones ética, política y social de la persona y de la educación misma para formar seres humanos inspirados en el amor y la fraternidad. Se trata de una perspectiva humanista de la educación con elementos que, de manera indirecta, respaldan muchos de los elementos del enfoque humanista cristiano que se expondrá más adelante. Es importante, sin embargo, considerar también la propuesta educativa de Fullat, quien propone, desde otra perspectiva humanista, la importancia de la formación integral en la educación.

1.3.5. Octavi Fullat.

Octavi Fullat es un filósofo español y sacerdote escolapio nacido hace casi 90 años, dedicado eminentemente a la docencia con un especial interés y focalización en la investigación educativa, al grado de formar parte del comité de honor de la sociedad francófona de filosofía de la educación. En una de sus principales obras, *Filosofías de la educación. Paideia* (1992), expone su concepto de educación, así como sus principales ideas en torno a este tema y presenta un panorama general de esta disciplina.

Fullat considera que la educación ha existido desde los orígenes mismos del ser humano, desde el momento en que éste comenzó a inventar utensilios para modificar su entorno y para interpretar el mundo. Para él, la educación se modifica por el ser humano,

quien a su vez es modificable a través de la educación; por tanto, son inseparables y no pueden ser comprendidos uno sin el otro; así lo afirma con contundencia en una entrevista concedida a Rudski (2002): "El hombre es el único animal *educandum* –bestia que tiene que ser educada si debe alcanzar el estatuto humano-" (p. 7). La educación, por tanto, es un elemento constitutivo del ser humano, por lo que debe ser comprendida no sólo desde la pedagogía, sino también desde la misma antropología, pues interviene en la continuación de la especie humana, por encima del progreso de su código genético modificado por procesos madurativos, entendidos por las transacciones biológicas y el medio en el que se desarrolla el individuo (alimentación, agua, clima, aire, etc.) a través de productos culturales. Fullat (1992) lo explica así: "A partir del momento en que no sólo hubo naturaleza –y programación genética de la vida biológica-, sino que asimismo apareció la cultura –hermenéuticas, técnicas e instituciones- fue necesaria la educación" (p. 190).

Nuestro autor describe sintéticamente su concepto de educación en la entrevista concedida a Rudski (2002):

> ¿Qué es, en este significado, *educar* —"educación-aprendizaje" o *learning*—?, un conjunto de transacciones entre un código genético, moldeado por procesos madurativos, y un ámbito humano o civilización. En este sentido el acto educador implica proporcionar informaciones, despertar actitudes y facilitar la adquisición de habilidades (pp. 7-8).

Esto se da a través de "procesos educativos liberadores", mediante los cuales, además de adquirir conocimientos, toma conciencia de sus experiencias y vivencias.

Fullat (1992) describe su concepto humanista de educación a partir de una cita de François Jacob, en su obra *La statue interieure*:

> Llevo en mí, esculpida desde la infancia, una especie de estatua interior que proporciona continuidad a mi vida[…] me he pasado la existencia entera modelándola[…] es el resultado de todas las emociones y coacciones, de las señales que han dejado unos y otros, que han moldeado la vida y las ilusiones (p. 32).

Para nuestro autor, educación consiste en moldear, a través de un proceso en el que el educando, como sujeto activo, se forma a sí mismo a través de todas las experiencias de la conciencia de un "doble yo": el yo viviente y el yo que proyecta lo vivido como algo distinto de lo experimentado a partir de su libertad y de la dirección que le da a su propia vida. A este proceso le llama educación liberadora porque abre al educando a la esfera a la responsabilidad y, como consecuencia, a la creatividad que imagina nuevas sociedades y

nuevas formas de concebirse a sí mismo en el contacto con las demás personas. Así lo explica en la entrevista con Rudski (2002):

> Tal esfuerzo creador no es asunto individual y narcisista, sino resultado de diálogo, diálogo que únicamente adquiere respectabilidad si se arranca del acto de conciencia, el cual lo coloca todo en la pantalla de enfrente, en vez de quedar los dialogantes esclavizados por sus seguridades y mesianismos (pp. 8-9).

Para Fullat (1992), el hecho educacional se realiza a través de una relación de elementos relacionados con la conducta a partir de la interrelación entre maestros-alumnos, padres-hijos, etc.; lo explica: "En educación nos importa sobremanera la conducta ya que su modificación constituye el punto clave de la labor educante" (p. 44). La educación no sólo busca la transmisión de contenidos, sino ante todo la modificación de la conducta en el proceso de inserción a la sociedad y a su cultura, la cual es comprendida, para Fullat, de cuatro formas: como posibilidad antropológica (el hombre como culturizable), como actividad (los actos de la cultura, como un concierto, una conferencia, etc.), como modelo social (las pautas de conocimiento y de conducta) y como producto de civilización (los objetos culturales, las obras artísticas y técnicas). La cultura la comprende como el "conjunto de modelos de conocimiento, de conducta y semióticos vigentes en una geografía y en un tiempo histórico concretos" (p. 188), y la educación se encarga de ayudar al ser humano a formar parte de la cultura y a desarrollarla.

La educación tiene como objetivo la modificación de los seres humanos: su humanización en su contexto social y cultural. Para lograrlo, considera Fullat (1992), debe haber un sustento antropológico, ya que se debe plantear de manera explícita y consciente la pregunta acerca de qué es el hombre, considerando siempre que se trata de un ser inconcluso que se hace a sí mismo siempre e ininterrumpidamente a través de la educación: "No es *animal educabile* –que puede, o no, ser educado- sino animal *educandum* –que tiene que ser forzosamente educado so pena de quedar en simple bestia-. La educación, tratándose de la especie humana, es una necesidad, un menester, una exigencia" (p. 125).

El proceso educativo no puede realizarse de forma aislada e individual, sino socialmente, pues el hombre necesita de la interrelación para su proceso de autoconciencia y de modificación de su conducta y de la cultura misma; en esta interrelación, el educador tiene una labor muy importante porque es quien introduce al educando a su propia cultura:

"El acto educante se lleva a cabo haciendo uso de múltiples mediaciones –de realidades colocadas en medio- entre el educador y el educando" (p. 160).

En suma, para Fullat (1992) el fenómeno educativo es tan intrínseco al ser humano que su concepto sólo se comprende en relación a los conceptos de hombre y cultura:

> El hombre fabrica cultura y educación. La cultura produce hombre y educación. Ésta origina hombre y cultura. Ni individual ni colectivamente[…] resulta factible referirse a uno de estos tres elementos sin que *ipso facto*, explícita o implícitamente, se esté apuntando a los otros dos (p. 190).

Por tanto, para comprender y desarrollar nuestra naturaleza humana, para que el hombre se humanice, según Fullat, es necesario desarrollar el proceso educativo y el fenómeno cultural.

Una de las grandes contribuciones de Fullat a la educación desde su perspectiva humanista es su énfasis en la formación integral de la persona en su proceso de humanización mediante su inserción a la cultura que, a final de cuentas, contribuye al desarrollo de la misma cultura; no se trata de formar consumidores de cultura, sino de actores que la perfeccionen para mejorar la sociedad en la que se desarrollan. Si bien Fullat no aborda de forma directa la dimensión social de la educación, como lo hacen otros autores como Freire y Morin, su contribución se encuentra en el factor de humanización de la cultura mediante la educación como espacio donde se desarrolla integralmente la persona en su proceso hacia su autorrealización. En este sentido, Fullat complementa las dimensiones personal y social de la educación, propuestas por Rogers y Freire, y abona a la perspectiva de complejidad desarrollada por Morin.

1.3.6. Elementos comunes en el concepto de educación del enfoque humanista.

Como se mencionó, algunos pedagogos niegan que el enfoque humanista tenga carácter de paradigma debido a que, desde su perspectiva, no reúne las características necesarias para ser calificado como tal, sobre todo porque consideran que carece de una propuesta educativa estructurada; los humanistas lo presentan como tal por tener un fundamento antropológico y epistemológico sólido y por representar una alternativa educativa sólida centrada en la persona del estudiante considerado de forma integral. Más allá de este debate, cuyas vías de solución trascienden las limitaciones de este trabajo, es innegable su

influencia en el desarrollo de la educación, en la praxis en el aula y en la filosofía institucional de un gran número de instituciones educativas. A partir de los cuatro autores aquí presentados se comparten en este apartado algunos de los elementos comunes de sus teorías educativas. Esta visión será enriquecida y complementada desde la perspectiva del humanismo cristiano.

En el Renacimiento, el humanismo se consideró como contracorriente ante la tendencia esencialista de la filosofía y de la antropología en la Edad Media, la cual consideraba al hombre de forma dualista (alma y cuerpo), siempre en referencia a Dios, aparentemente ya definido y, por tanto, de forma estática; en ese tiempo esta corriente se erigió como un movimiento que buscaba poner al ser humano en el centro y considerarlo de forma dinámica, autónoma y sin referencias al Creador; fue una especie de revolución filosófica. En un segundo momento, el humanismo se fue desarrollando en el siglo XX, sobre todo en la psicología y en la pedagogía, como una alternativa ante el paradigma conductista, fundamentado en el positivismo y el empirismo: Se buscaba atender a la persona de forma integral, con su racionalidad y sus emociones, para comprenderla en su multidimensionalidad y para, desde la pedagogía, proponer procesos educativos acordes a esta visión. Siendo humanistas tanto Rogers como Freire, elaboran propuestas aparentemente opuestas en diversos aspectos, aunque en el fondo con elementos comunes y complementarios; estos son confirmados y enriquecidos por Morin y Fullat. Todos tienen en común la visión integral del estudiante, centro de atención de la tarea educativa.

Una característica común en Rogers y Freire, compartida también por Morin, es la construcción de sus teorías educativas a partir de una inconformidad al sistema y al modelo educativo reinantes en sus propios contextos. Rogers muestra su desacuerdo a una "educación tradicional" que pone un énfasis desmedido en la memorización de información y en la repetición de conceptos, haciendo de los estudiantes sujetos pasivos; Freire, por su parte, hace una dura crítica a lo que denomina "educación bancaria", mediante la cual el docente "deposita" información en las mentes de los educandos, y eventualmente la retira mediante exámenes y trabajos, haciendo del estudiante "objeto receptor" de su actividad. Ambos insisten en que este tipo de educación no impacta realmente en la formación integral de la persona. Por su parte, Morin se pronuncia en contra de una educación prevaleciente que conduce a la fragmentación de la realidad debido a la

hiperespecialización de las disciplinas, impidiendo al estudiante tener una visión comprehensiva la realidad total.

Rogers y Freire consideran que el modelo educativo existente provoca una relación desigual entre el docente y el estudiante; Rogers la califica de "relación directiva", en la cual el profesor dicta el camino a seguir, convirtiendo al estudiante en un seguidor pasivo de instrucciones, lo que no favorece que se comprometa con su propio desarrollo; Freire denomina a esta relación como opresora, pues el profesor es quien tiene la autoridad y quien, de una forma "dictatorial", determina, a partir del poder que tiene, los contenidos que el estudiante sumisamente debe aprender. Ambos autores denuncian el reforzamiento de una relación de desigualdad en valor y dignidad, lo que causa muchas limitaciones y rezagos en la educación del estudiante.

Ante esta situación, ambos autores desarrollan su propuesta educativa: Rogers la denomina "Enfoque centrado en el estudiante", promoviendo con ella que éste logre un aprendizaje significativo, con el cual construirá el conocimiento que le es afín a su propia vida, logrando así un compromiso personal con el área de su interés. Freire, por su parte, propone una "educación liberadora-problematizadora" que evite que lo tratado en el ámbito educativo se reduzca a mera información, sino que, por el contrario, se convierta en problema a ser enfrentado y resuelto desde las capacidades y habilidades que el mismo estudiante, como sujeto activo, desarrolla mediante un proceso de concientización que, a su vez, lo llevará a un compromiso por la transformación de su realidad social. A estas propuestas se le une la visión moriniana de la educación que concibe al estudiante como sujeto constructor de su pensamiento complejo, promoviendo su paso de la hominización a la humanización; y por la propuesta de Fullat, que concibe a la educación como el proceso de humanizaciónb por el que el estudiante se moldea a sí mismo a través de la interacción con el otro, en especial del docente y sus padres, para modificar su conducta, su cultura y su entorno social. En todos los autores se propone al estudiante como sujeto y actor central en su proceso de educación.

Los representantes del paradigma humanista, sobre todo Rogers y Freire, conciben al ser humano como confiable y con la capacidad de desarrollarse de manera autónoma y libre. Como consecuencia de esta visión, proponen que quienes acompañan al estudiante

confíen en sus capacidades y realmente le permitan crecer por sí mismo, y no bajo sus dictados. Rogers y Freire buscan, mediante sus propuestas educativas, que el estudiante construya su realidad a partir de la conciencia que tiene de sí mismo, y la transforme comprometida y responsablemente; Morin y Fullat hacen la misma apuesta por el estudiante, el primero con su concepto de educación como promotora de humanización, y el segundo desde su visión del estudiante como modificador de su cultura.

Los autores expuestos apuestan por una educación humanista, pues consideran que el fin de la educación en la humanización. Rogers la considera de forma individual, como el sujeto que tiende a su autorrealización y a su plenitud; Freire la concibe de forma colectiva, como una sociedad más humanizada y, por tanto, liberadora, justa e igualitaria; Morin la propone de forma compleja, indicando que el individuo no puede concebirse sin la sociedad, ni la sociedad sin los individuos, tanto en sus aspectos positivos como negativos; Fullat apuesta por la educación personal, social y cultural como un elemento inseparable de la misma naturaleza humana. Es significativo que, aunque con distintos énfasis y en contextos diferentes, Rogers, Freire y Fullat construyen su teoría con un fundamento cristiano: Rogers desde una perspectiva protestante conservadora, en la que la salvación se considera como el objeto de la felicidad personal, Freire desde un catolicismo enraizado en la teología de la liberación, con el que desarrolla su concepto de "educación profética" como el anuncio de una sociedad fraterna desde la esperanza, y la denuncia de las desigualdades y las injusticias sociales; y Fullat desde una perspectiva católica europea e integradora.

En el caso de Rogers y Freire, las grandes áreas de complementariedad se encuentran en sus fortalezas y en sus debilidades: El primero propone una educación que tiene como fin la formación de la persona individual hacia su propia plenitud, pero descuida sus implicaciones sociales, pues a lo mucho rescata el concepto de "convivencia social"; Freire, por su parte, enfatiza el aspecto social porque propone como objetivo de la educación la humanización de la sociedad mediante la conciencia de la persona y su compromiso con el cambio propositivo de su entorno, pero relega las necesidades y la felicidad de la persona como individuo. Lo que le falta a uno, el otro lo ofrece de manera complementaria. Estas dos visiones pueden ser enriquecidas por las propuestas de Morin y Fullat, pues ambos abogan por la inseparabilidad de lo personal y lo social; el ser humano

no puede ser educado ni comprendido desde una perspectiva puramente individual ni social; tanto el pensamiento complejo como la visión de educación como inseparable de la persona y la cultura requieren de ambos aspectos.

El enfoque humanista apuesta acertadamente por la centralidad del ser humano y por la consideración del estudiante como sujeto de su propio proceso educativo, considerado de forma integral, tanto en su dimensión personal como en la social. López-Calva (2009, tomo III) propone al enfoque humanista como promotor de reversión de un ciclo de decadencia generado durante décadas en los sistemas educativos, lo que ha llevado a la ceguera del sentido común por una orientación hacia lo práctico y lo inmediato y ha desplazado a las humanidades para favorecer asignaturas consideradas como útiles, prácticas y técnicas, provocando la pérdida de una visión compleja del ser humano en su totalidad e integralidad. No se trata de un retorno al pasado, advierte López-Calva, ni de agregar materias específicas con temas teóricos de humanidades, sino de una nueva cultura educativa que, teniendo en cuenta la centralidad del ser humano, fomente trasversalmente valores tales como la solidaridad, la compasión, la responsabilidad social, la fraternidad y el amor:

> Porque finalmente la fraternidad y el amor son las fuerzas que sostienen todo esfuerzo social de mejoramiento, todo trabajo hacia la construcción de un auténtico bien de orden, toda esperanza hacia la constitución de una sociedad-mundo que pueda "salvar a la humanidad, realizándola" (p. 412).

En suma, la educación, desde el paradigma humanista en general, es la promotora del desarrollo del ser humano hacia su plenitud y autorrealización de forma individual y social; es así como se ha mostrado a través del recorrido hecho por las propuestas de cuatro de los principales representantes de este paradigma. En el siguiente apartado se presentarán de forma complementaria a los autores más significativos en la formulación del concepto de educación en el enfoque humanista cristiano, dado que es desde esta perspectiva que se entrará en diálogo, desde la educación, con la misión *ad gentes* en el tercer capítulo de este trabajo de investigación.

1.4. Concepto de educación desde el humanismo cristiano

Después de haber expuesto el concepto de educación en el paradigma humanista, tanto en sus elementos generales como en la propuesta educativa de cuatro de sus principales representantes, se presentarán a continuación las características de dicho concepto desde un enfoque específico dentro de este paradigma: el humanismo cristiano. Se le dedica una especial atención debido a que es desde este enfoque que se desarrollará un diálogo en el tercer capítulo, del concepto de educación, objeto de estudio de este primer capítulo, con el de misión *ad gentes*, tema central del segundo.

El humanismo cristiano comparte las características del humanismo en general, especialmente la de considerar al ser humano en el centro de atención del proceso educativo, visualizado de forma integral y en sus dimensiones personal y social, y de concebir al estudiante como sujeto de su propio desarrollo. Lo particular de este enfoque se funda en la convicción de que el hombre es eminentemente un ser creado por Dios con capacidades por encima de las demás creaturas, sobre todo su dimensión espiritual, su racionalidad y la conciencia que tiene de sí mismo y de su capacidad y libertad para crecer y desarrollarse. El humanismo cristiano se construye en la perspectiva de la trascendencia, con la convicción de que más allá de la muerte existe la vida eterna con Dios; se propone el amor como la base sobre la que se conocen y se transmiten la verdad y el bien mediante una propuesta educativa; se considera un profundo sentido de fraternidad al reconocer al otro, también hijo de Dios, como hermano y hermana con quien se camina en la vida; desde esta perspectiva, se considera la escuela como una comunidad en la que se aprende a ser, vivir, conocer y relacionarse; la Iglesia es la expresión más palpable (sacramento) de esta vida en comunidad en la que se participa de la misión de Dios, la cual consiste en la construcción de su Reino, concebido como el fermento que transforma las relaciones humanas en la sociedad de manera propositiva, pero también se orienta hacia la vida plena después de la muerte; se concibe como objetivo de la educación la autorrealización, considerada como el resultado del desarrollo de las capacidades y habilidades personales para el servicio de la comunidad y de la sociedad; la autorrealización es concebida como la vida en plenitud tanto a nivel personal como social.

Sobre estos elementos fundamentales se hará un recorrido por las propuestas en materia de educación de los principales autores desde los orígenes del mismo cristianismo; no se recurrirá a textos bíblicos mas que de forma indirecta, sino a autores y documentos posteriores que abordan, a veces de manera indirecta, el concepto de educación. Se partirá de dos documentos escritos en los primeros siglos del cristianismo: la *Didaché*, escrita en el siglo II, así como *El Pedagogo*, de Clemente de Alejandría; posteriormente se expondrán los conceptos de educación extraídos de algunos escritos de San Agustín y Santo Tomás de Aquino; luego la atención se centrará en tres autores contemporáneos que han contribuido de manera significativa en la pedagogía católica: Bernard Lonergan, José Ibáñez-Martín y Luigi Giussani. Aunque existen muchos otros autores, se han elegido estos por ser los que pueden fundamentar de manera más directa el objeto de estudio de este trabajo de investigación. En una segunda parte se presentará el concepto de educación desde los documentos eclesiales más significativos en materia de educación que se han publicado a partir del siglo XX, principalmente en la etapa posterior al Concilio Vaticano II.

1.4.1. Concepto de educación en los orígenes del cristianismo: la *Didaché* y Clemente de Alejandría.

Desde los inicios del cristianismo se ha presentado a Jesucristo como pedagogo, los discípulos lo llaman maestro (*Rabbi*), y él mismo advierte del riesgo de que personas ostenten dicho título sin merecerlo (Mt 23,8). En este apartado la atención se centrará en dos documentos escritos en la segunda y tercera generación de cristianos: la *Didaché (Didajé). Doctrina de los doce apostoles* (s.f.) (en lo sucesivo llamada "*Didaché*"), cuyo autor es desconocido, y *El Pedagogo*, de Clemente de Alejandría, ambos considerados como parte de los escritos del periodo de la patrística, posterior a los escritos del Nuevo Testamento.

De acuerdo a Chapman (1908), la *Didaché* es un pequeño tratado de vida cristiana considerado muy cercano a las Sagradas Escrituras; no se sabe con precisión la fecha ni el autor, pero fue redescubierto en 1883, aunque se sabía desde hacía siglos de su existencia por referencia de otros autores. Para Chapman, esta pequeña obra fue escrita a finales del siglo I, aunque por su contenido, otros autores tienden a situarla en el siglo II. Se trata de un

documento redactado en forma muy sencilla con alusiones a pasajes de la Biblia y con normas de comportamiento para los cristianos, así como directrices de tipo litúrgico.

La *Didaché* no es una obra de pedagogía, pero las implicaciones que se pueden extraer de ella en relación al concepto de educación parten fundamentalmente de lo expuesto en el primer capítulo: "Hay dos caminos: uno de la vida, y otro de la muerte; pero muy grande es la diferencia entre los dos caminos" (I, 1). El camino de la vida es el que conduce a Dios y se fundamenta en los mandamientos más importantes: Amar a Dios sobre todas las cosas y al prójimo como a uno mismo, evitando hacer al otro lo que no quiera que le hagan. El camino de la vida implica bendecir a los que hacen el mal: "Vosotros, en cambio amad a los que os odian, y no tendréis enemigo alguno" (I, 3); el camino de la muerte es el que aleja de Dios, y se expresa en acciones concretas: "asesinatos, adulterios, concupiscencias, fornicaciones, hurtos, idolatrías, brujerías, preparación de venenos, rapiñas, falsos testimonios, hipocresía, doblez de corazón, dolo, malicia, orgullo, avaricia, turpiloquio, envidia, espíritu atrevido, altanería, ostentación" (IV, 1).

De estos principios se deduce que la educación es concebida como el medio por el que se enseña a caminar hacia el bien y el temor de Dios y a evitar el camino del mal, que aleja del Creador: "No quites tu mano de tu hijo o de tu hija; sino que desde la juventud les enseñarás el temor de Dios" (IV, 9). Se considera un deber del cristiano enseñar estas cosas y acoger a quien las promueve, pero también se exige alejarse de quien suscita el camino del mal: "Si, empero, el que enseña se pervirtió y enseñare otra doctrina para la disolución, no le escuchéis. Mas si enseña en la manera de aumentar la justicia y ciencia del Señor, ¡acogedle como al Señor!" (XI, 2). Para promover la enseñanza del camino de la vida, objetivo de la educación, el autor de la *Didaché* propone el camino del diálogo y el convencimiento por medios pacíficos, e incluso propone alejarse de quien obra el mal, siempre esperando su arrepentimiento e instándolo al cambio: "Vosotros tratad de convenceros no con ira sino pacíficamente, así como lo tenéis [indicado] en el Evangelio. Y si alguno hubiere ofendido a otro, nadie le hable, nadie le escuche, hasta que se arrepintiere" (XV, 3).

Aunque no se trata de un documento estrictamente pedagógico, ya desde los inicios del cristianismo se encuentra una constante en relación al objetivo de la educación: enseñar

el camino del bien para evitar el mal. De este documento se deduce que la educación, en la perspectiva cristiana, ha tenido desde sus orígenes una dimensión moral.

Por otro lado, Titus Flavius Clemens, conocido como Clemente de Alejandría, es uno de los representantes de la patrística que contribuyeron a la sistematización de la teología en los orígenes del cristianismo. Se desconoce cuándo nació, pero de acuerdo a Havey (1908), murió alrededor del año 215. Fue director de una escuela catequética en Alejandría, centro cultural y comercial de Asia Menor, por lo que se desenvolvió en un ambiente académico; el neoplatonismo y el eclecticismo eran las tendencias intelectuales dominantes.

Una de las obras más importantes de Clemente de Alejandría es *El Pedagogo* (*Paidagogos*). Castiñeira (1988) explica que el propósito de la obra es proporcionar una guía de formación cristiana al catecúmeno (persona que se prepara para bautizarse) y al neófito (recién bautizado) en su camino hacia la vida de perfección, la cual debía ser guiada por "la enseñanza del Maestro que conduce a la Gnosis" (p. 19). En esa época era común equiparar la conversión religiosa a la manera como se comprendía la conversión a la filosofía, por lo que la etapa intermedia –entre el bautismo y la madurez en la fe- debía ser dirigida bajo las instrucciones del pedagogo, y la etapa de perfección o madurez por las enseñanzas del Maestro. En este sentido, explica el mismo Castiñeira:

> Al hacer coincidir la enseñanza del Logos-Maestro con la verdadera Gnosis, Clemente parece intentar aprovechar la doctrina gnóstica de la época, que afirmaba que la realidad divina (Primer Principio o Súper-principio) se manifiesta en Inteligencia (Noüs) y Verbo (Lógos) u Hombre Primordial. La verdadera Sophía por la que los hombres serán regenerados y salvados será identificada, en Clemente, con el Logos-Hijo o enseñanza de Dios transmitida en las Escrituras y, especialmente, en el Nuevo Testamento (p. 21).

Tanto el contenido de *El Pedagogo* como el contexto en la que fue escrito parecen indicar que esta obra se presenta como la alternativa cristiana a las escuelas helenísticas y a la *paideia* griega de su tiempo; su propósito era proponer una forma de educación basada en el Evangelio con fuertes implicaciones morales, al igual que la *Didaché*. Mucho de su contenido y de su lenguaje puede producir un rechazo en el lector actual, sin embargo, es importante leerlo como un espejo de la vida de su tiempo y del mundo helénico alejandrino.

La obra está dividida en dos partes: La primera (libro I) busca fundamentar y justificar el papel de una pedagogía cristiana; la segunda (libros II y III) corresponde a una

moral práctica, es decir, a la aplicación en la vida diaria de lo expuesto en la primera parte. Castiñeira (1988) afirma que la obra tiene dos objetivos:

> a) El prescriptivo o método parenético: que dicta preceptos y conduce a la obediencia. b) El didáctico, que pone ejemplos de conducta. Ya sea 1) de imitación y elección del bien (género exhortativo y laudatorio); o 2) de rechazo de malos ejemplos (género de censura o disuasión) (pp. 29-30).

Para este Padre de la Iglesia, el pedagogo no se identifica con el maestro. Esta distinción era acorde a la época, pues mientras éste último enseñaba en una institución, el pedagogo era quien "conducía" al niño a la escuela, protegiéndolo de los peligros de la calle, tanto físicos como morales; no se trataba simplemente de un acompañante, sino de un formador de su carácter y moralidad, aunque no era muy valorado en la sociedad alejandrina, pues de acuerdo a Castiñeira (1988) "era considerado oficio humilde y menospreciado, precisamente, por ser oficio en el sentido comercial del término, por ser retribuido" (p. 22). Sin embargo, el impacto del pedagogo era más fuerte que el del maestro, pues mientras éste estaba en la escuela, el pedagogo acompañaba al niño o joven durante el resto del día.

Clemente de Alejandría (1988) aprovecha esta distinción para proponer un sentido cristiano a ambas funciones: "El pedagogo es educador, no experto, no teórico; su objetivo es la mejora del alma, no la enseñanza, como guía que es de una vida virtuosa, no erudita" (p. 42) y su objetivo es dirigir hacia la vida cristiana a quienes se inician en la fe; por otro lado, el maestro, o "Logos-Maestro", es quien expone y revela las verdades dogmáticas y prepara a la persona para ser capaz de recibir la revelación, y este Maestro es Jesucristo. El pedagogo, por tanto, se centra en la vida moral práctica, aunque a lo largo de su obra Clemente de Alejandría cristianiza sus funciones y lo eleva de rango, uniendo tanto la parte dogmática o teórica con la vida moral práctica; así lo describe: "El Logos lo es todo para esa criatura: padre y madre, pedagogo y nodriza" (p. 80). Con esto, propone un estilo de educación que no se reduce a lo académico de la escuela, sino que abarca la vida completa del estudiante, incluida su vida moral, siempre guiada por el Maestro-Pedagogo, Jesucristo: "Nuestro Pedagogo, en cambio, es el Santo Dios, Jesús, el Logos que guía a toda la humanidad; Dios mismo, que ama a los hombres, es nuestro Pedagogo" (p. 92).

Clemente de Alejandría propone una educación integral del alumno, pero va más allá: Teniendo como modelo de pedagogo a Jesucristo, el pedagogo cristiano debe enseñar no sólo con las palabras, sino también con su propia vida; la educación integral del alumno

está unida a la integridad del pedagogo. Desde esta perspectiva, nuestro autor denuncia las inconsistencias y el mal moral que algunos de los mejores educadores de su tiempo causaban en sus estudiantes al enseñar una cosa y vivir de forma contraria:

> Se dice que el Pedagogo de Aquiles era Fénix, y el de los hijos de Creso, Adraste; el de Alejandro, Leónidas; el de Filipo, Nausito. Pero Fénix era un mujeriego y Adraste, un desterrado; Leónidas no abatió el orgullo del macedonio, ni Nausito logró sanar la embriaguez del de Pela. El tracio Zófiro no logró contener la lujuria de Alcibíades; Zófiro era un esclavo comprado y Sikino, el pedagogo de los hijos de Temístocies, era un esclavo negligente (p. 91).

Estos supuestos pedagogos son para Clemente de Alejandría muy dañinos; por el contrario, sostiene, el verdadero pedagogo debe tener una vida virtuosa y ser un guía infalible, un modelo sin defecto, teniendo como modelo a Jesucristo con sus tres dones que deben ser desarrollados por el pedagogo: "de ciencia, de benevolencia y de franqueza. De ciencia, porque es la sabiduría del Padre[…] de benevolencia, porque se ha entregado a sí mismo como víctima única por nosotros" (p. 130). Ya desde Clemente de Alejandría aparece el testimonio como un medio pedagógico insustituible en la formación de los niños y jóvenes; este elemento continuará como una constante a lo largo de las obras pedagógicas cristianas y del magisterio de la Iglesia en temas de educación.

A partir de su propia vida y de sus enseñanzas, la misión del pedagogo no se reduce a la transmisión de conocimientos, sino ante todo a promover y enseñar un modo de vida semejante al de un general de ejército o de un capitán de barco. Lo describe de esta forma:

> Como el general que dirige el grueso de su ejército velando por la salvación de sus soldados, o como el piloto que gobierna su nave y procura poner a salvo a la tripulación, así también el Pedagogo guía a los niños hacia un género de vida saludable, por el solícito cuidado que tiene de nosotros. Si obedecemos al Pedagogo, obtendremos todo lo que razonablemente pidamos a Dios.
> Como el piloto no cede siempre ante el empuje embravecido de los vientos, sino que en ocasiones se coloca con la proa frente a las borrascas, así el Pedagogo no cede a los vientos que soplan en este mundo, ni expone al niño frente a ellos como si de un barco se tratara para que lo haga pedazos (p. 90).

La pedagogía, por tanto, tiene como fin la formación integral de los niños, comprendidos de forma amplia: no se trata de una edad específica, sino de la etapa de vida de crecimiento y maduración, por ello comprende que los niños son todos los cristianos en el camino de la fe que deben fortalecerse y protegerse de las doctrinas que alejan del camino de Dios: "A los que han progresado en el conocimiento del Logos, el Señor les habla con este lenguaje: Les ordena despreciar las cosas de aquí abajo y les exhorta a fijar su atención solamente en el

Padre, imitando a los niños" (p. 56).

Con los elementos expuestos se vislumbra el concepto de educación en Clemente de Alejandría. En la obra se afirma que la palabra pedagogía puede atribuirse al que es guiado y aprende, al que dirige y enseña, a la educación misma y a las cosas enseñadas, pero describe a la educación como el medio por el que se conduce al camino de la verdad y de Dios, para ayudar al cristiano a convertirse en ciudadano del cielo: "La Pedagogía de Dios es la que indica el camino recto de la verdad, con vistas a la contemplación de Dios; es también el modelo de la conducta santa propia de la ciudad eterna" (p. 90). La educación, por tanto, es el arte de conducir hacia el bien, a la manera de personajes bíblicos como Moisés, considerado por Clemente de Alejandría como uno de los más grandes pedagogos de la antigüedad, al conducir al pueblo de Israel a la tierra prometida enmedio de peligros.

En *El Pedagogo* se ofrecen diferentes métodos para llevar a cabo la educación, siempre teniendo como modelo a Jesucristo, quien guía como padre o madre a sus hijos: "Amonesta, reprende, increpa, reprocha, amenaza, cura, promete, premia, 'atando como por múltiples riendas' los irracionales apetitos de la naturaleza humana" (p. 109). Clemente de Alejandría propone distintos géneros educativos que pueden llevarse a cabo de acuerdo a las circunstancias: persuasivo, exhortativo, deliberativo, encomiástico, laudatorio, etc. De estos se desprenden diferentes acciones en el proceso, poniendo especial atención al consejo, pero propone muchas otras: admonición, exhortación, censura, reprensión, reprimenda, reprobación, supervisión, repetición, invectiva, acusación, queja, burla, reprimenda, reprobación, bienaventuranza, e incluso castigo. Enfatiza la importancia de buscar el equilibrio y la complementariedad entre todas las formas de educación: "Afirmo que la alabanza y el reproche, o cualquiera otra cosa semejante al reproche y a la alabanza, son remedios altamente necesarios para los hombres" (p. 127). Todos estos métodos, de acuerdo al autor, tienen como fin suscitar el temor de Dios, comprendido no como miedo de esclavos a sus amos severos, sino como respeto, al estilo del "que experimentan los ciudadanos con respecto a los honestos gobernantes" (p. 120).

En *El Pedagogo*, la educación está siempre ligada a la fe, debido a su papel como conductora hacia el camino de Dios mediante el conocimiento de la verdad, que es la luz que ilumina las tinieblas del pecado y del error. Así lo explica nuestro autor: "La religión es

una pedagogía que comporta el aprendizaje del servicio de Dios, la educación para alcanzar el conocimiento de la verdad, y la buena formación que conduce al Cielo" (p. 90). En consecuencia, la educación tiene implicaciones éticas a nivel personal y social, como la formación en la paz y el amor y el desarrollo de la prudencia como precepto de vida. Todos estos principios deben ser llevados a la práctica en la vida diaria, como se expone en los libros II y III de la obra: en la comida, la bebida, la riqueza, la risa, las conversaciones, los utensilios, la sexualidad, la simplicidad, la honestidad, etc. En todo esto se resalta la importancia del equilibrio:

> En conclusión: No debe uno estar por completo inactivo, ni excesivamente ocupado[…] en ninguna parte ni en ningún momento debe volverse a un género de vida dedicada a la molicie y al desenfreno, ni tampoco lo contrario, a una vida tensa en exceso, sino que debe buscarse una existencia intermedia entre ambas, armoniosa y prudente (p. 305).

En suma, se puede afirmar que el concepto de educación para la *Didaché* y, sobre todo, para Clemente de Alejandría, como se expresa en *El Pedagogo*, considerado el primer escrito cristiano sistemático sobre el tema de educación, consiste en la conducción del alumno y del nuevo cristiano hacia el camino del bien y de la verdad para asegurar su salvación y la vida eterna, alejándolo del camino del mal y de lo que le impide su felicidad; se pone como centro y principio orientador a Jesucristo, quien es pedagogo y maestro a la vez, y modelo de todo pedagogo que conduce a personas que maduran en su proceso de fe.

Se han presentado, pues, las dos primeras obras que tratan temas educativos en los inicios del cristianismo; son escritos que consideran fuertemente el contexto social de su tiempo y toman elementos pedagógicos existentes, dándoles una perspectiva cristiana desde el Evangelio, con una consideración moral y una perspectiva integral del estudiante y del nuevo cristiano. Sin embargo, fue hasta el siglo IV, con San Agustín, el más grande teólogo de los inicios del cristianismo, que se estructura de manera más sólida y sistemática una propuesta educativa en la Iglesia.

1.4.2. San Agustín.

Agustín de Hipona es considerado el más importante filósofo y teólogo cristiano del primer milenio. Nacido en el norte de África el año 354, tuvo una juventud turbulenta, como él mismo lo describe en *Las Confesiones*, una especie de autobiografía en la que da testimonio

de las confusiones psicológicas, intelectuales y morales que experimentó durante muchos años, hasta que encontró el camino a su plenitud en el cristianismo; después de su conversión, fue obispo de Hipona durante 34 años y dejó un gran legado a través de homilías, libros y tratados de diferente índole.

De acuerdo a Tirado (1968), sus obras se dividen en históricas, filosóficas, apologéticas, exegéticas, dogmáticas, morales, pastorales, oratorias, cartas y poesías. Las que pueden considerarse de mayor relevancia desde la pedagogía son *Las Confesiones*, *La Ciudad de Dios*, *De Doctrina Cristiana*, *Tratado sobre el Orden*, *La catequización de los ignorantes*, el *Diálogo sobre el Maestro* y el *Diálogo contra los Académicos*. Eby y Arrowood (citados por Tirado, 1968), consideran que las tres primeras obras son las de mayor impacto, aunque las bases teóricas se encuentran en sus escritos sobre la verdad y el bien desde el punto de vista metafísico, de índole platónico:

> Acepta [San Agustín] la opinión platónica de que el mundo suprasensible de las Ideas es el reino del Bien, de la Verdad y de la Sabiduría, mientras que en el mundo de los sentidos, la búsqueda del bien y de la verdad, conduce sólo a los deleites pasajeros, falsos y efímeros, y a cambiantes opiniones que están impregnadas de error. La verdad y el bien sólo pueden ser poseídos por los que están en la gracia de Dios, que es la Verdad y el Bien mismos. Someterse a él, en la unión de la fe y de la razón, es la vía del conocimiento y de la sabiduría (p. 43).

Para el obispo de Hipona, no todos pueden alcanzar la verdad y el bien porque para lograrlo se requiere de un proceso de purificación interior que conduce a trascender la intuición para acercarse donde se encuentran aquellos, es decir, el cristianismo. Con la influencia de Platón, Agustín considera que la naturaleza humana es mala, pero es salvada y purificada por Cristo a través del castigo y los métodos que forjan el carácter de la persona; debido a la maldad inherente de la naturaleza humana, se debe desconfiar del intelecto humano pues puede fácilmente llevar al orgullo y a la argumentación intelectual sofista que llevan al error, como lo ejemplifica el mismo San Agustín en *El Maestro* (2003):

> *Ag.:* —¡Ea! Consideremos ahora esta parte en la cual los signos no denotan signos, sino más bien las cosas que hemos llamado "significables". Y dime, primeramente, si el hombre es hombre.
> *Ad.:* —No sé si ahora estás en plan de broma.
> *Ag.:* —¿Por qué?
> *Ad.:* —Porque llegas a preguntarme si el hombre es otra cosa que hombre.
> *Ag.:* —Creo juzgarías que me burlaba también de ti si te preguntase asimismo si la primera sílaba de este nombre es otra cosa que "hom", y la segunda otra que "bre".
> *Ad.:* —Así es, ni más ni menos.

> *Ag.:* —Mas estas dos sílabas unidas forman "hombre", ¿lo negarás?
> *Ad.:* —¿Quién lo podrá negar?
> *Ag.:* —Pregunto, pues, si tú eres estas dos sílabas unidas.
> *Ad.:* —De ninguna manera; mas ya veo a dónde apuntas.
> *Ag.:* —Dilo, pues, para que no me tengas por burlón.
> *Ad.:* —Piensas concluir que no soy hombre.
> *Ag.:* —¡Eh! ¿Es que no piensas lo mismo tú, que has concedido ser verdad todo lo que precede y nos ha llevado a esta conclusión?
> *Ad.:* —No te diré qué pienso, si no oyere de ti qué me preguntaste al buscar si el hombre es hombre: ¿estas dos sílabas, o de lo que significan?
> *Ag.:* —Responde tú cómo entendiste mi pregunta; porque, si es ambigua, debiste ser precavido y prever esto y no responder antes de estar cierto del sentido de la misma (capítulo VIII, 22).

La concepción de la maldad del hombre probablemente parte en San Agustín de su influencia platónica y de su propia vida, en la que experimentó la conciencia de estar en el error y en la maldad y de acercarse a lo que en su convicción le mostraba la verdad y el bien: Jesucristo, el Hijo de Dios. De acuerdo a Ruiz Amado (citado por Tirado, 1968), San Agustín muestra en varias de sus obras un repudio "con un rigor sin límites a todos los de 'pensamiento distinto' (herejes o heterodoxos)" (p. 51) y a quien enseña una doctrina diferente respecto al bien que revela Dios. Esta conducta agustiniana, expresada en *El Maestro*, se fundamenta en su convicción de que el hombre está llamado a una búsqueda interior de la verdad, pues ésta no se encuentra fuera, sino en la mente, pero es necesario ejercitar los sentidos del alma para verla: "Mas todo el que puede ver, interiormente es discípulo de la verdad" (2003, capítulo XIII, 41). Conocer la verdad lleva al amor, y ambos a la vida bienaventurada; así lo expresa: "Amarle y conocerle constituye la vida bienaventurada, que todos predican buscar; mas pocos son los que se alegran de haberla verdaderamente encontrado" (Capítulo XIV, 46).

La búsqueda interior de la verdad y su conocimiento, afirma San Agustín (2003), es lo que distingue al hombre docto del charlatán. El hombre docto reflexiona y asume la verdad, el charlatán tiende a repetir lo que otros dicen sin reflexionarlo suficientemente: "Mas se engañan los hombres al llamar maestros a quienes no lo son, porque la mayoría de las veces no media ningún intervalo entre el tiempo de la locución y el tiempo del conocimiento" (Capítulo XIV, 45). El hombre docto, a final de cuentas, es quien reconoce la verdad en la revelación, porque la verdad proviene de Dios, quien es la Verdad y el Bien.

El estudio de la Verdad y el Bien revelados es el objeto de la teología, la cual, para

San Agustín, es la ciencia suprema. De hecho, para nuestro autor, las ciencias, como se explica en *De la doctrina cristiana* (citado por Tirado, 1968), se clasifican de la siguiente manera:

> Existen dos géneros de ciencias que se cultivan también en las costumbres de los gentiles. Uno es de aquellas cosas que han sido instituidas por los hombres. El otro es de aquellas que se notaron se hallaban ya instituidas o lo fueron por Dios. Lo que fue instituido por los hombres en parte es supersticioso y en parte no lo es (p. 177).

En esta clasificación básica y de corte platónico, las ciencias humanas buscan responder a las necesidades de la vida y al desarrollo de la sociedad, pero Agustín es enfático en considerarlas debida y proporcionalmente, pues sobredimensionarlas puede alejar al hombre de sí mismo y de Dios. Las ciencias humanas están al servicio de la teología, como lo explican Eby y Arrowood (citados por Tirado, 1968): "La Historia, las Ciencias Naturales, la Lógica, la Gramática, la Retórica, la Aritmética e, incluso, la Filosofía, pueden ofrecer algunas ventajas a los estudiosos de las Sagradas Escrituras" (p. 44).

Los elementos hasta aquí presentados sientan las bases para comprender el concepto y la finalidad de la educación en San Agustín: Es el medio por el que se enseña el camino hacia la búsqueda y apropiación de la verdad y el bien, reflejos de la Verdad y el Bien, objeto último de la teología. Ya en San Agustín se muestra la unión indisoluble entre la verdad y el bien para una verdadera educación integral del ser humano.

Aunque de acuerdo a Luzuriaga (citado por Tirado, 1968) se pueden distinguir dos épocas en la pedagogía de Agustín, una temprana en la que se acentúa el valor de la formación humanista y otra tardía en la que resalta la formación ascética; en las dos se encuentra un elemento común: la búsqueda de la verdad y el bien, objetos últimos de la educación; "en ambas, lo decisivo para él es la conciencia moral, la intimidad espiritual, que ilumina nuestra inteligencia y nos hace reconocer la ley divina eterna" (p. 49). De hecho, casi al final de *El Maestro*, el interlocutor de San Agustín (2003) enfatiza la inseparabilidad de ambos valores como objetos de la educación a través del lenguaje, pues los dos proceden de Dios mismo:

> *Ad.:* —Yo he aprendido con la incitación de tus palabras, que las palabras no hacen otra cosa que incitar al hombre a que aprenda, y que, sea cualquiera el pensamiento del que habla, muy poco puede aprender a través del lenguaje. Por otra parte, si hay algo de verdadero, sólo lo puede enseñar aquel que, cuando exteriormente hablaba, nos advirtió que Él habita dentro de nosotros. A quien ya, con su ayuda, tanto más ardientemente amaré

> cuanto más aprovecho en el estudio (Cap XIV, 46).

Quien enseña debe buscar la verdad y el bien en su trabajo y en su vida. En *De la Doctrina Cristiana* (citado por Tirado, 1968), San Agustín afirma que el maestro debe demostrar que posee ambos valores, por lo que debe enseñar con su propia vida que está unido al bien:

> Para que el orador se oiga obedientemente, más peso tiene su vida que toda cuando grandilocuencia de estilo posea. Porque el que habla con sabiduría y con elocuencia, pero lleva vida perversa, enseña sin duda a muchos que tienen empeño en saber, aunque para su alma, es inútil (p 151).

El maestro debe además utilizar el lenguaje que mejor se adecúe al auditorio para transmitir la verdad y el bien, pues lo importante no es la propia vanagloria, sino acercar a quien aprende a conocer estos valores. En *De la Doctrina Cristiana* (citado por Tirado, 1968) expone su punto de vista: "¿De qué sirve una exacta locución que no entiende el auditorio, siendo así que no hay motivo en absoluto para hablar cuando no entienden lo que hablamos aquellos por cuyo motivo hablamos para que nos entiendan?" (p.169); por el contrario, "será elocuente aquél que para enseñar pueda decir las cosas pequeñas con sencillez; para deleitar diga las cosas medianas con moderación; y para mover, exponga las grandes cosas con grandilocuencia" (p. 164). Por tanto, la enseñanza debe estar siempre unida a la verdad: "La mejor forma de enseñar es aquella por la cual hace que el que oye oiga la verdad y entienda lo que oye" (p. 170).

La docencia, por tanto, no es considerada simplemente como un trabajo sino como una misión, pues se encomienda al maestro la formación de estudiantes, es decir, la formación de personas, y eso implica toda una responsabilidad; es por ello que San Agustín insiste que la labor docente involucra a la persona (del maestro y del estudiante) en toda su vida. Medina (2003) lo explica con estas palabras:

> Educar entraña, sin embargo, algo mucho más profundo que la enseñanza, implica crecimiento, madurez, adquisición de virtudes, autonomía, aprecio de la cultura, colaboración al bienestar de la comunidad, comunicación efectiva y afectiva, en fin, una plenificación del ser humano. Esto es lo que vislumbró San Agustín, y que a partir del fenómeno de la enseñanza no se puede dar explicación al fenómeno educativo. Educar es más, mucho más, educar es ante todo un misterio (p. 186).

Este misterio, afirma Medina, es tremendo y fascinante porque no se trata simplemente de transmitir conocimientos, sino de guiar a personas, cuyo crecimiento y formación es un misterio en sí mismo y es realizado a través de tres elementos: creer-entender-amar. Creer se entiende como el asentimiento a verdades, tal como lo expresa San Agustín: "*Credere*

est cum assensione cogitare" ("Creer es pensar con asentimiento") (*De praedestinationem sactorum*, II, 5. Citado por Medina, 2003, p. 187), y esto involucra tanto al contenido como a la persona misma que enseña; entender es concebido como la comprensión de lo que se cree, como lo expresa San Agustín también: "*Intellige ut credas, crede ut intelligas*" ("Entiende para creer, cree para entender) (Epístola CXX, 1,3. Citado por Medina, 2003, p. 189), lo cual supone la profundización del misterio del ser humano; finalmente, y como consecuencia de los dos anteriores, amar se concibe, explica Medina (2003), como "la relación libre en que dos personas se comprometen al bien mutuo; es entonces razonable considerar la educación como una forma de amor" (p. 190). Con estas tres acciones expresadas en verbos se puede entender la profundidad y las implicaciones de la famosa frase de San Agustín (s.f.): "Ama y haz lo que quieras: Si callas, calla por amor; si gritas, grita por amor; si corriges, corrige por amor" (núm. 8). Lejos de considerarse libertinaje, es la mejor explicación de la finalidad de la educación, expresada como la transmisión y asentimiento de la verdad y el bien, expresados en el amor, el cual aparece como el centro unificador de los otros dos.

La visión pedagógica de San Agustín se presenta como una contracorriente a la tendencia en su tiempo de educar personas "honorables" con una reputación basada en el conocimiento; por el contrario, para él, la verdadera educación debe orientarse hacia la verdad y el bien en el amor. En *Las Confesiones* (citada por Tirado, 1968), lo explica desde su propia experiencia:

> Porque desde la tierna edad de mi puericia me proponían y aconsejaban que procurase lucir y florecer en este siglo, aventajándome y sobresaliendo en el estudio de aquellas artes y facultades parleras, que sirven para adquirir reputación y honor entre los hombres y las riquezas del mundo vanas y falaces (p. 144).

Asimismo, advierte del peligro del abuso del lenguaje en la vanagloria que conduce al error:

> No acuso y las voces o palabras, que son como unos vasos preciosos y exquisitos; sino el vino del error que nos daban a beber en ellos unos maestros embriagados ya de él, y que nos castigaban si no queríamos beberle; sin que nos fuera permitido apelar a algún juez sobrio que no estuviese preocupado como ellos y poseído del error.
> Y no obstante eso, yo, Dios mío, en cuya presencia hago memoria de estas cosas con seguridad, las aprendí gustoso, y pobre de mí, me deleitaba en ellas; y por eso se decía de mí, que era muchacho de grandes esperanzas. (pp. 149-150).

La instrucción, a la vez que conduce a la verdad y al bien, debe contribuir a la formación

sólida del carácter cristiano; desde esta perspectiva, San Agustín justifica el castigo y la reprensión como medios para fortalecer a la persona. Los medios a los que hace referencia –el palo, la correa, la caña- son inadmisibles en nuestro tiempo, pero el fondo de su argumentación es importante: Formar a niños que sean en el futuro personas con disciplina para enfrentar la ignorancia y el error, manteniéndose apegados a la verdad y el bien. Lo describe en *Las Confesiones*:

> En aquella misma edad de mi puericia, en que había menos que temer que en la juventud, no amaba yo a las letras y aborrecía que me precisasen a estudiarlas. En esto me hacían bien, y yo era el que obraba mal, porque no hubiera aprendido si por fuerza, aunque sea bueno aquello mismo que hace (p. 146).

El fin es valioso aunque los medios deben modificarse de acuerdo al contexto, por ello, apoyado en algunas cartas paulinas, el obispo de Hipona explica que quien tiene la misión de educar (enseñar), debe utilizar siempre tres medios: exhortar, amonestar y perseverar; teniéndolos presentes, no olvidará que la fuente de la verdad y el bien es Dios, y que su rol consiste simplemente en facilitar el camino hacia Él, la Verdad y el Bien. Lo explica en *De la Doctrina Cristiana* (citado por Tirado, 1968):

> A quien en la Iglesia se le haya impuesto el deber de enseñar, ha de tener siempre ante sus ojos las tres cartas del Apóstol. Y en la Primera a Timoteo ¿no se le anuncia y enseña estas cosas? […] allí mismo se escribe: Predica la Palabra, insiste a tiempo y a destiempo, arguye, exhorta, reprende con toda paciencia y enseña. Y a Tito […] También ahí se dice: Habla estas cosas, y exhorta y arguye con todo imperio. Nadie te menosprecie. Amonéstalos, que estén sujetos a los príncipes y a las autoridades, etc. […] O más bien debemos entender que el oficio de los hombres de enseñar aún a los mismos doctores mediante la gracia del Espíritu Santo no debe cesar, y que no obstante también ni el que planta es algo ni el que riega, sino Dios que da el incremento. […] Por esto el Apóstol decía a Timoteo, hablando como un maestro a su discípulo: Tú persevera en aquellas cosas que aprendiste y te fueron dadas, pues sabes de quién las aprendiste (pp. 162-164).

Para llevar a cabo esta misión, el educador debe tener una pasión por enseñar, pues aunque su misión proviene de Dios, su ejecución pertenece a quien enseña. El educador, por tanto, debe enseñar la verdad, siempre unida al bien en el amor, imitando siempre al Maestro, quien es en sí mismo la Verdad, el Bien y el Amor, para proponer y desarrollar propuestas educativas integrales que consideren la multidimensionalidad del ser humano. Ese es el concepto y el fin último de la educación en San Agustín, quien influyó enormemente en el estilo y en la orientación de la tarea educativa del cristianismo durante el primer milenio. Su teoría, de corte platonista, con todas sus fortalezas y debilidades, sería enriquecida y complementada eventualmente por los escritos de otro gran pensador cristiano siglos más

tarde: Santo Tomás de Aquino, quien desarrolló su teoría pedagógica con una influencia aristotélica, la cual favoreció la noción de educación como formación integral.

1.4.3. Santo Tomás de Aquino.

Así como San Agustín se considera el filósofo y teólogo más relevante del primer milenio, a Santo Tomás de Aquino se le podría nombrar como el pensador cristiano más importante del segundo milenio, sin demeritar las grandes contribuciones de filósofos y teólogos contemporáneos. Se trata de un autor revolucionario y conciliador, pues desde su humildad y su estilo introvertido, el Doctor Angélico introdujo la filosofía de Aristóteles a la perspectiva cristiana cuando era considerada contraria a la fe. Elaboró una gran cantidad de escritos de índole filosófico y teológico desde una profunda espiritualidad y experiencia de Dios: 118 libros, de los cuales 100 son de su autoría y 18 están en duda; de entre sus obras se encuentran hermenéuticas de textos filosóficos, teológicos y bíblicos, disputas, síntesis o sumas y estudios científicos y profanos.

En buena medida, el concepto de educación de Santo Tomás de Aquino se fundamenta en San Agustín, pero antes de describirlo es importante contextualizar sus escritos en su época, el siglo XIII, en plena Edad Media. En ese tiempo, el vocablo *educatio* no se reducía a lo cognitivo, sino también se aplicaba al desarrollo físico, intelectual y moral del niño; como explica Medina (2007): "La *educatio* tenía como meta en cierto sentido la plenitud humana encarnada en la edad adulta" (p. 64). En su tiempo, las doctrinas en boga eran el platonismo, el agustinismo y el averroísmo latino: El platonismo visualizaba la dualidad de la realidad, considerando al mundo material como una copia y reflejo de la realidad del mundo de las ideas; el agustinismo, uniendo la visión platónica con la cristiana, proponía una visión educativa que consideraba las ciencias humanas como medios que encaminan al estudiante a los estudios de la doctrina de la Iglesia; el averroísmo latino, con influencia aristotélica árabe, tenía tendencias panteístas y negaba de la inmortalidad del alma individual. Estas doctrinas se desarrollaron en las universidades en un momento en que fueron desplazando a las escuelas monásticas, mostrando menos interés por las verdades reveladas y más por el estudio de la ciencia, comprendida como el estudio de las cosas por sus causas a la luz natural de la razón.

En el plano de la educación, Medina (2007) afirma que la obra del Doctor Angélico es pedagógica en sí misma, pues la escribió de forma gradual para dosificar su contenido: "La *Summa* es una preclara síntesis de su pensamiento, a modo introductorio, seguido por el desarrollo de los argumentos en las Obras Mayores, y la pertinencia del tratamiento específico en los Opúsculos" (p. 81); además, el estilo escolástico que utilizó para exponer sus ideas fue también pedagógico en forma de *lectio*: Explicaba desde un principio las reglas y preceptos a partir de los textos escritos y luego los desarrollaba en una *questio* que, como describe el mismo Medina, se desarrollaba en varias partes:

> a) *Utrum* – se propone una pregunta que exige una respuesta negativa o afirmativa.
> b) *videtur quod* – se expresa el criterio contrario al del autor de la *quaestio*.
> c) *praeterea* – se exponen los argumentos que apoyan la tesis del *videtur*.
> d) *sed contra* – se expresa la tesis contraria al *videtur* de acuerdo a autoridades reputadas.
> e) *respondeo* – el autor expresa sus argumentos y su doctrina acerca del tema.
> f) *ad* – son la serie de antítesis que dan solución a los *praeterea* de acuerdo a la doctrina del *respondeo* (p. 87).

Las *questio* eran comunes en las universidades, principalmente las llamadas *disputatio*, sobre las cuales giraba una discusión pública entre alumnos y su maestro; se trataba de una herramienta para la investigación, la profundización y el diálogo científico. En los escritos tomistas se encuentran 510 *diputatio*, las cuales, explica Medina (2007), se clasifican en siete libros:

> *De Veritate* (29 cuest. y 253 artículos), *De Potentia Dei* (10 cuest. y 83 art.), *De Malo* (18 cuest. y 81 art.), *De Spiritualibus Creaturis* (1 cuest. y 11 art.), *De Anima* (1 cuest. y 21 art.), *De Virtutibus* (5 cuest. y 36 art.), *De unione Verbi incarnati* (1 cuest. y 5 art.) (pp. 88-89).

Aunque muchas de sus ideas sobre educación las expone en la *Suma Teológica*, es inevitable la referencia a *De Magistro*, compuesto por cuatro artículos: a) Si el hombre puede enseñar y llamarse maestro o sólo Dios; b) si alguien puede ser maestro de sí mismo; c) si el hombre puede ser enseñado por un ángel; y d) si enseñar es un acto de la vida activa o de la contemplativa.

Por otro lado, y también como antecedente, es importante señalar que Santo Tomás divide las ciencias teoréticas en dos tipos: las que tienen por objeto la materia para existir y para entenderse (v.g. la física), y aquellas cuyo objeto depende de la materia para existir pero no para conocerse (v.g. la matemática); además, considera una ciencia cuyo objeto no

depende de la materia ni para existir ni para conocerse: la metafísica, la cual es el principio y fin de todo conocer humano y hacia la que todas las demás ciencias se ordenan en relación a sus principios. Desde esta perspectiva, todas las ciencias, incluida la pedagogía, tienen como fundamento metafísico la búsqueda de la verdad que, desde la óptica tomista, está siempre orientada hacia Dios, quien es la Verdad. Medina (2007) lo explica:

> La cosmovisión tomista[…] es relacional y subordinada, es decir, todas las ciencias se relacionan entre sí, pues sus verdades no son más que la policromía de la Verdad que las irradia, y a la cual se subordinan como a su principio y fin. […]el horizonte es Dios, y en Él confluyen todos los elementos de la filosofía: la ética, la metafísica, la antropología, la cosmología, etc. Tomás no podía enseñar más que cosas divinas, y es únicamente por la referencia a las cosas divinas como las seculares pueden interesarle legítimamente, ya que Dios es el Ser que hace ser lo que es, Dios es la verdad que hace verdaderas todas las verdades (p. 102).

Para el Doctor Angélico, sólo existe una verdad con una diversidad de órdenes, captadas por el ser humano de forma interrelacionada; el hombre, a diferencia de los animales que poseen el conocimiento de los sentidos, tiene también el entendimiento agente o facultad intelectiva y la luz de la gloria, que le posibilita asentir al orden de la verdad de los misterios divinos, los cuales no son irracionales sino suprarracionales, y son objeto de la teología. Por otro lado, el ser humano está conformado por materia y forma de manera integrada y no como dos elementos opuestos, como lo explica el platonismo de San Agustín. Desde su integridad, el ser humano, por su inteligencia, tiene como fin último la Verdad; en ese sentido, afirma Medina (2007): "Un hilo conductor recorre de modo casi invisible la obra del Santo: la pasión por la verdad" (p. 80). Es la verdad concebida al modo aristotélico: la adecuación o conformidad de la cosa y el intelecto, comprendida de tres maneras, según lo explica el mismo Medina: "La verdad es aquello que es; o si se considera formalmente en la mente, la verdad es adecuación del intelecto con la cosa; o si se considera el efecto consecuente, la verdad declara y manifiesta al ente" (pp. 92-93). Pero esta verdad está unida al bien, pues ambos atributos son inseparables y proceden de Dios mismo, quien es la Verdad y el Bien. Estos elementos constituyen el fundamento epistemológico y antropológico de la filosofía y de la pedagogía de Santo Tomás.

Para nuestro autor, verdad y bien son elementos inseparables en la vida y en la educación, por lo que no es posible separar la pedagogía de la ética. Santo Tomás (2008) es contundente al referirse a la verdad: "Si el hombre es maestro verdadero, es necesario que

enseñe la verdad. Ahora bien, quien enseña la verdad ilumina la mente, ya que la verdad es la luz de la mente; luego, el hombre, si enseña, iluminará la mente" (p. 51). Respecto al bien, García (1949) explica:

> Eludiendo el subjetivismo, la Pedagogía debe tender los puentes entre la capacidad del educando y el bien. Es el bien y, en última instancia, el Bien que se identifica con el Ser Supremo, lo que es base y forma ejemplar de la perfección de la persona humana (p. 19).

Para el conocimiento y la posesión de la verdad y el bien, se requiere en la educación de la formación de hábitos para el desarrollo científico, técnico, personal y social, pues la educación tiene como fin encaminar al alumno hacia el fin último del ser humano: su felicidad como persona integrada. García (1949) describe esta visión tomista con las siguientes palabras:

> La Pedagogía forma el hábito dentro de todo el rigor técnico-psicológico que se quiera, pero está como atravesada por una intención moral. De esta manera, la Pedagogía, a través de la formación de estos hábitos o disposiciones varias en el sujeto, termina en el desarrollo integral de la personalidad (p. 34).

Aparecen en Santo Tomás los tres elementos indisolubles de la educación que propone San Agustín: la verdad y el bien unidos al amor, pero además incluye uno más, presentado como el fin último de la educación: la felicidad de la persona.

El progreso hacia el conocimiento de la verdad y del bien posibilita al ser humano el camino hacia la sabiduría, concebida como el conocimiento cierto, no especulativo ni opinativo, por sus causas más elevadas (el conocimiento metafísico). Es en este sentido como se comprende la finalidad tomista de la educación, descrita por el mismo García (1949):

> La educación debe, en resumen, orientar el ejercicio de nuestra apetibilidad según el bien de la razón[…] La pedagogía debe contemplar la totalidad de la educación e instrucción en todos sus aspectos, formando personas capaces del trabajo honrado y miembros eficaces para la colectividad (p. 58).

La educación y la ética, para Santo Tomás, al igual que para los autores cristianos anteriores presentados aquí, son inseparables.

En la tercera parte de la *Suma Teológica* (1992), completada por uno de sus hermanos de la orden, se presenta una descripción de la finalidad de la educación inspirada profundamente en el pensamiento de Santo Tomás:

> *El hombre se instruye*, por esto, para que no prefiera al diablo a sí mismo y venere al que es

> el autor del pecado […] *Conoce, oh cristiano, tu dignidad, y, hecho partícipe de la naturaleza divina, no vuelvas a tu antigua condición, degradándote por una mala conducta* (p. 138).

Este estado de perfección se puede identificar en cierta medida con la felicidad propuesta por Aristóteles, pero enriquecida desde una perspectiva cristiana. A partir de esta descripción, Medina (2007) elabora algunas consideraciones: La educación se concibe como una continuación de la generación y por ella se llega a la perfección; la conducción y la promoción son los elementos distintivos del proceso educativo; el fin de la educación es el estado perfecto del hombre y por ella se llega a ser humano; el estado perfecto corresponde al estado de la virtud, lo que implica la formación en el carácter mediante la educación, visualizada de forma mucho más integral que la transmisión de conocimientos. Por tanto, la educación es la conductora del ser humano a la perfección, lo cual significa:

> La *consecutio finis*, que se logra cuando la creatura ha alcanzado sus fines bajo uso de razón; es en este sentido que la educación humana tiene lugar, pues supone una perfección de las potencias de una creatura racional y libre, que se autodetermina en la consecución de los fines que orientan su existencia a su fin último (Medina, 2007, p. 116).

La unión indisoluble de la educación y la ética llevan a formación de hábitos y del carácter del estudiante, como lo explica García (1949): "La educación consiste formalmente en la formación ética de hábitos, disposiciones especulativas o práctica y de toda suerte de principios operativos capaces de favorecer el desarrollo de la personalidad" (p. 128). No se trata simplemente de portarse bien, pues los hábitos son definidos por Santo Tomás (2001) como "una disposición por la cual el sujeto está bien o mal dispuesto en sí mismo, o en relación con otra cosa, al modo como es un cierto hábito la salud" (Ia-IIae, q.49, a.1). La formación de hábitos se logra realmente en la medida en que se desarrolla la autonomía del estudiante a través del conocimiento y seguimiento de su propia naturaleza desde el ejercicio de su libertad. Eso es a lo que Santo Tomás le llama el camino hacia la perfección, como lo explica García (1949):

> La perfección como término de la educación consiste en la realización, en las circunstancias concretas de la vida, de las exigencias del contenido de intencionalidad, que va necesariamente implícito en el acto creador, como acto con una causa inteligente y libre (p. 147).

Para Santo Tomás "enseñar es, de alguna manera, producir ciencia en otro" (2008, p. 50). Esto lo amplía en la *Suma Teológica* al explicar que el maestro debe provocar en el estudiante las concepciones inteligibles verdaderas:

> El maestro no produce en el discípulo la luz intelectual; no produce tampoco directamente las especies inteligibles, sino que por la enseñanza mueve al discípulo para que él, por su propio entendimiento, forme las concepciones inteligibles, cuyos signos le propone exteriormente (2001, Ia, q. 17, a.1).

Se trata, por tanto, de una acción conjunta entre el maestro y el alumno, quien tiene en potencia la capacidad de comprender y asumir la verdad y el bien, como más tarde, autores humanistas contemporáneos como Rogers, lo explicaron y desarrollaron; el fin último de esta provocación es que el estudiante llegue a las causas más universales y primeras del saber, contenidas en la metafísica. Para lograrlo, el maestro debe tener una vida contemplativa que trascienda la actividad de las cosas temporales y externas, pues enseñar pertenece a ella, ya que "el fin de la vida contemplativa es la búsqueda de la verdad" (2008, p. 102). Medina (2007) lo explica: "Enseñar, para Tomás, es entonces verter hacia fuera la propia contemplación interior (*contemplata aliis tradere*), luego entonces, para el contemplativo, no supone una sustracción la enseñanza, sino una adición" (p. 112). Esto muestra la gran misión y el desafío de la educación y del docente en la propuesta tomista.

Para Santo Tomás (2001) el ser humano está naturalmente orientado hacia el bien, pero dicha tendencia está debilitada por el pecado: "El bien intermedio de la naturaleza, a saber, la misma inclinación natural a la virtud, disminuye por el pecado" (Ia-IIae, q. 85, a.1). Sin embargo, dicha tendencia no desaparece, por lo que no se concibe la educación como una transformación de criminales en potencia, sino como la formación de hábitos que, desarrollados, fortalecen dicha tendencia. Para lograrlo, dice Santo Tomás, se necesita de la gracia de Dios, ya que el ser humano depende ontológicamente de su Creador. Como una explicación de este proceso, García (1949) presenta el siguiente silogismo:

> Así podemos formular el siguiente argumento, compuesto por tres proposiciones conexas entre sí: 1º La Pedagogía (ciencia de la educación) debe seguir a la naturaleza para encontrar, en primer lugar, la razón de ser de la misma y desarrollarla en la línea de su propia perfección. 2º El hombre no tiene en sí mismo su razón de ser, sino en Dios Creador. Luego 3º La Pedagogía debe contemplar en la naturaleza todas las exigencias del contenido intelectual del acto creador, en orden a su perfección (p. 141).

La educación, desde la perspectiva tomista, debe considerar los intereses e inclinaciones del alumno, pero ante todo debe orientarlo mediante la formación de hábitos hacia la verdad y el bien, los cuales culminan en el valor y la virtud más grande de todas: el amor, como ya lo había explicado San Agustín; el amor a su vez tiene por objeto el bien mismo: "El amor es algo que pertenece al apetito, ya que el objeto de ambos es el bien" (2001, Ia-IIae, q. 26,

a.1). El amor es una inclinación a poseer lo amado, pero antes se necesita conocerlo, como lo afirma en una especie de adagio: "El conocimiento es causa del amor por la misma razón por la que lo es el bien, que no puede ser amado si no es conocido" (Ia-IIae, q.27, a.2). La educación debe orientarse a que el alumno conozca y ame mediante la superación de la concupiscencia y el desarrollo de "las formas superiores de afectividad: La abnegación, el don de sí, [las cuales] son absolutamente extrañas a la concupiscencia y reductibles empero al amor de benevolencia" (García, 1949, p. 54).

En suma, el concepto de educación en Santo Tomás tiene una visión integral que va mucho más allá de la transmisión de conocimientos del maestro al alumno; se trata de la formación de hábitos que fortalece la tendencia de la persona hacia el conocimiento y la posesión de la verdad y el bien hacia la felicidad; la educación, por tanto, debe estar siempre unida a la ética. La educación tiene como fundamento la metafísica y, en última instancia, Dios, quien es la Verdad y el Bien, por ello el fin último de la educación es el amor, fundado en Dios, el Amor perfecto. Santo Tomás concibe la educación de forma integral, unida a la ética y sustentada en la revelación, y la desarrolla de forma muy sistemática, como lo hace en todos sus escritos. El educador, por tanto, tiene como misión dirigir al estudiante hacia su autorrealización y su felicidad mediante la formación de su propia personalidad. Esta propuesta educativa cristiana, junto con la de San Agustín, fue central en el desarrollo de proyectos educativos en la Iglesia, y se plasmó en diferentes estilos y autores, fundadores de comunidades religiosas con una orientación educativa, como Ignacio de Loyola, Juan Bosco, Juan Bautista de la Salle y Marcelino Champagnat, entre otros. No se abordarán estas propuestas ni se analizarán sus escritos por exceder a las limitaciones de este trabajo; se dará ahora un salto hasta el siglo XX con la consideración de tres pedagogos que han contribuido recientemente al desarrollo del enfoque humanista cristiano a través de sus escritos: Bernard Lonergan, José A. Ibáñez-Martín y Luigi Giussani. Sus escritos favorecerán el diálogo entre educación y misión *ad gentes*.

1.4.4. Bernard Lonergan.

Después de haber revisado el concepto de educación en algunos autores cristianos clásicos, se da ahora un salto hasta el siglo XX. Bernard Lonergan, tal vez considerado ya un clásico

en la pedagogía humanista católica, fue sacerdote jesuita canadiense bastante prolífico en sus escritos, sobre todo en teología y filosofía, aunque también elaboró obras en temas como economía política, psicología y, por supuesto, educación. Sus obras más conocidas son *Insight: Estudio sobre la comprensión humana* y *Método en teología*. En relación a la pedagogía, escribió *Filosofía de la educación* (su título original es *Topics in education. The Cincinati lectures of 1959 on the philosophy of education*).

Para comprender el concepto de educación en Lonergan, es necesario partir de su visión del ser humano (fundamento antropológico) y de la manera como concibe el conocimiento (fundamento epistemológico). En cuanto al primero, Lonergan parte de una crítica a las corrientes filosóficas que consideran a la persona humana de forma general, abstracta, y enajenada de la realidad: "Quien tiene que ser un hombre o una mujer es quien sufre y muere, quien tiene las limitaciones de lo masculino o lo femenino, del esclavo o del libre, del judío o del gentil" (1998, p. 129). El ser humano es una persona concreta con una existencia igualmente concreta, como lo describe López-Calva (2009, tomo I): "Como alguien que nace, crece, se desarrolla, muere, ríe, llora, se alimenta, ama y necesita ser amado, piensa y conoce, se equivoca y rectifica, juega y disfruta de la vida" (p. 394). El ser humano, para Lonergan, es un "yo" y un "nosotros", con sus dimensiones personal y social en desarrollo, con libertad y responsabilidad. El hombre es mucho más que un animal racional.

El ser humano, en la visión lonerganiana, es un ser en desarrollo, por lo que su misión es caminar hacia su propia plenitud, a su humanización; pero este recorrido no se da de forma natural o espontánea, sino que es el resultado de un proceso complejo, lleno de tensiones y contradicciones; López-Calva (2009, tomo I) lo define desde la perspectiva lonerganiana de forma sintética:

> Humanizante es lo que nos hace más plenamente humanos, es decir, que apunta más acertadamente hacia el horizonte de búsqueda de realización humana en la historia. Lo humanizante es lo que construye mejor humanidad, lo que aporta elementos para la vida, lo que conduce hacia la felicidad profunda, lo que proporciona satisfacción y paz interior, lo que construye lazos de unión entre la persona y la naturaleza, entre la persona y otras personas, entre la persona y su propia persona, entre la persona y aquello que la trasciende (p. 120).

La humanización no es simplemente una meta, sino un proceso continuo por el que el ser humano concreto, individual y social, desarrolla sus propias capacidades y construye un

mejor presente y futuro para sí y para los demás; es la manera como se realiza el desarrollo humano en la medida en que el hombre es capaz de conocerse y comprenderse mejor a sí mismo y a su contexto, por lo que, para lograrlo, debe trabajar en aumentar su flujo de conciencia. El proceso de humanización debe tender, como explica López-Calva en su misma obra, a construir una vida más digna y más humana mediante la ciencia y el arte: "Todos los avances en materia estética, artística, científica o intelectual tienen de fondo que orientarse hacia el mejoramiento de la dignidad humana, hacia la construcción de un drama humano que sea más auténticamente humano" (p. 364).

El flujo de conciencia es lo que conecta el fundamento antropológico lonerganiano con el epistemológico. El ser humano posee un elemento que lo distingue de los demás seres: la conciencia, es decir, el darse cuenta de quién es y qué conoce, así como las implicaciones que esto tiene en su proceso de humanización, como explica López-Calva (2009, tomo I): "Podemos decir que el proceso de humanización 'sublima' la dimensión animal, es decir, la asume plenamente y le da un carácter y una nueva perspectiva por el surgimiento de la conciencia" (p. 315). Es por medio de la conciencia que el ser humano promueve el avance de su autocomprensión: "Cuando un animal no tiene nada que hacer, se echa a dormir. Cuando un ser humano no tiene nada que hacer, quizá se le ocurra preguntar" (Lonergan, 1999, p. 45).

Para nuestro autor humanización y conciencia son conceptos entrelazados e inseparables. En la medida en que el ser humano toma conciencia de sí mismo, puede dirigirse a la búsqueda desinteresada de lo más inteligente, razonable y responsable, trascendiendo el nivel biológico, práctico, político y económico en el que muchas veces se encuentra inconscientemente atrapado; este proceso de humanización, que Lonergan (1998) llama "drama humano", se desarrolla en cuatro niveles de conciencia: el empírico, con el que tenemos sensaciones, percibimos, imaginamos, hablamos, nos movemos; el intelectual, mediante el que inquirimos, comprendemos, expresamos lo entendido y elaboramos suposiciones; el racional, con el cual reflexionamos, ordenamos evidencias y elaboramos juicios; y el responsable o existencial, mediante el cual nos interesamos por nosotros mismos, deliberamos sobre posibles vías de acción y tomamos decisiones. Por encima de estos niveles, afirma Lonergan, se da el "*insight*", que también llama "acto de intelección" o "chispazo inteligente"; éste pertenece al sentido común, entendido como "una

acumulación de chispazos inteligentes que, al mirar las cosas en torno, y con un ojo avizor sobre esta o aquella persona, decidirá en qué se trata precisamente y qué tiene que hacerse" (1998, p. 117). El *insight*, por el que se capta una verdad de forma espontánea e inmediata como resultado de condiciones internas, es el nivel más profundo e inesperado de la conciencia, nos lleva a la admiración que nos conecta con la ciencia y la filosofía: "Cuando la conciencia se introduce en el patrón intelectual de experiencia, el interés de uno llega a ser la admiración que Aristóteles consideró como el principio de toda ciencia y filosofía" (p. 136).

Lonergan concibe la humanización como objeto del ser humano y como el contorno en el que se desarrolla la actividad educativa y su objetivo mismo; así lo explica López-Calva (2008, tomo I): "La educación no solamente no está exenta o aislada del proceso de humanización que se vive en el mundo en cada tiempo sino que es producto-productor de elementos de este proceso" (p. 124). La educación tiende hacia la humanización, pero no existen recetas preestablecidas sino que se construye en la medida en que se camina en el proceso del desarrollo de la persona y la sociedad. Esta conexión entre humanización y educación en Lonergan, explica López-Calva (2008, tomo I), se da en tres dimensiones: "En primer lugar, la humanización de la educación –humanizar nuestra visión de la educación-, en segundo lugar, la humanización en la educación –introducir humanización en el ámbito educativo- y finalmente, la educación para la humanización" (p. 129). Es decir, la relación entre humanización y educación significa construir una educación que trabaje por comprender la realidad compleja e integral del ser humano en todo su misterio y del mundo en el que se encuentra; significa también que es importante revalorizar la importancia de enseñar humanidad a la humanidad a partir de una concepción profunda del ser humano, de enseñar al hombre a ser humano desde una perspectiva trasversal y no sólo a través de asignaturas especiales aisladas; finalmente, se trata de promover la humanización del estudiante a través de una formación integral. Estos tres niveles llevan a Lonergan a concebir el ideal de la educación de acuerdo a la descripción de López-Calva (2008, tomo I): "La educación en el horizonte humanizante debe ofrecer herramientas sólidas para que los estudiantes lleguen a sobrevivir para vivir y no ser un instrumento de capacitación y alienación que haga que los estudiantes vivan para sobrevivir" (p. 143).

Este fundamento epistemológico lleva a Lonergan a construir un elemento central

en su concepto de educación: la ampliación del horizonte, entendida como todo aquello que conocemos, que nos interesa y nos preocupa, como el ámbito de las preguntas que puedo hacer y responder, "es el límite, la frontera, entre la *docta ignorantia* y la *indocta ignorantia*[…] El propio horizonte, los límites entre la *docta* y la *indocta ignorantia* de uno, corresponde al interés de uno, y uno conoce sólo indirectamente su propio horizonte" (1998, p. 140). Las preguntas significativas hacen que la persona, el estudiante, vaya explicitando su *docta ignorantia*, haciendo que se mueva más allá de lo establecido ampliando el mundo de lo conocido, es decir, ampliando su propio horizonte. En este proceso, la educación juega un papel crucial en todo agente educativo, incluyendo el mismo estudiante, como afirma nuestro autor:

> La función genuina de una filosofía de la educación es llevar el horizonte del administrador de la educación (y del maestro) hasta el punto en que no viva más en el mundo privado de los administradores de la educación (o de los maestros), sino en el universo del ser (1998, p. 160).

Para que esta ampliación del horizonte sea humanizante y educativa, advierte Lonergan, debe ser integral; en otras palabras, debe promover de manera conjunta el desarrollo científico, filosófico y moral; su desvinculación puede llevar a consecuencias muy graves que frenan la humanización de la persona, debido a la reducción y al aislamiento del conocimiento provocado por la hiperespecialización.

Para Lonergan, al igual que para Morin, la hiperespecialización es una de las aberraciones del ser humano, junto con el drama, el egoísmo y el nacionalismo (y regionalismo) exagerado, debido a la consecuente reducción del conocimiento que deja de lado sin reconocer la importancia de otros campos del saber. Junto con el avance positivo de las ciencias, la hiperespecialización trae consigo la pretensión de explicar la realidad de forma absoluta desde una sola óptica, proponiendo como criterio de verdad y de validez lo inmediatamente práctico y cerrando la puerta a problemas y visiones más amplias de la realidad. Las consecuencias de esta tendencia en la educación son lamentables, dice Lonergan (1998), pues enajenan al estudiante y no le permiten tener una visión completa e integral de la realidad:

> Las instituciones educativas de hoy ponen anuncios solicitando especialistas en física, en matemáticas, en química; no solicitan un cristiano, ni un caballero, ni un erudito. Esta especialización muy fácilmente da como resultado una noción de la educación semejante a un carcaj de información, que les da a los alumnos muchos fragmentos y les deja la tarea de

> ensamblar lo que los profesores mismos no pudieron ensamblar (pp. 43-44).

Ante la hiperespecialización, Lonergan sugiere la necesidad de que el educador tenga siempre presente la totalidad de la realidad y promueva esta visión en los estudiantes; para lograrlo, debe poseer la sabiduría y compartirla con los estudiantes: "Así que el papel del educador en el desarrollo de la sabiduría es desarrollar la visión de la totalidad, es prevenir unilateralidades, es añadir diferenciaciones a la totalidad virtual que está precontenida en el puro deseo de conocer" (1998, p. 219). Lonergan está a favor de la especialización, pero advierte del peligro de la hiperespecialización que se cierra a la totalidad de la realidad:

> Los grandes hombres de hoy no son especialistas; están en movimiento. […] Lo que la educación general proporciona con unas bases comunes para todos los hombres y mujeres educados. Proporciona unos antecedentes sólidos para todas las especializaciones, asegurando que la gente tenga el toque humano junto con esa especialización (p. 289).

La actitud de cerrazón mostrada en la hiperespecialización que fragmenta la realidad y se niega a reconocer las aportaciones de otras disciplinas se presenta también en la absolutización de un paradigma –filosófico, científico, pedagógico, etc.- que pretende ofrecer sus aportaciones como si fueran "la verdad", implicando que los demás están en el error. Esta cerrazón, dice Lonergan, puede tomar formas diversas y excluyentes: educación aristócrata o demócrata, escuelas realistas o idealistas, posiciones tradicionalistas o modernistas, educación secularista controlada por el Estado o religiosa controlada por la Iglesia, etc. Ninguna puede erigirse como si fuera la única válida.

Siendo sacerdote jesuita, Lonergan comparte su visión de la educación católica. Partiendo de su rechazo a la tendencia cartesiana de separar la realidad que desemboca en la hiperespecialización que evita lograr un aprendizaje de la realidad total desde la sabiduría, advierte que la educación católica no puede concebirse como una vuelta al esencialismo medieval que se interesa sólo por las verdades atemporales, pues eso sería una regresión y no una alternativa propositiva. Por el contrario, la educación católica debe aprovechar las grandes aportaciones de la filosofía medieval, pero considerando también al ser humano del presente en su realidad concreta. Lo explica desde la perspectiva filosófica:

> Creo que la filosofía perenne es esencialmente una filosofía abierta, que puede darse cuenta de los desarrollos individuales e históricos, que puede ser concreta, existencial en el sentido general de ese término (no en el sentido de algunas escuelas existencialistas), y que puede ser histórica, católica, y una "filosofía de"[...] Más aún, la religión católica es una religión que tiene una misión para con los hombres de todos los tiempos y de todos los lugares, y así, una vez más, es esencial que la teología católica tenga una herramienta filosófica que

> pueda diferenciarse ella misma de acuerdo con las diferencias de los hombres en diferentes tiempos y lugares (1998, p. 51).

Para el desarrollo de la educación desde una perspectiva cristiana, Lonergan propone un método activo que ayude al alumno a construir su propio mundo y a ampliar su horizonte por sí mismo, que lo impulse a autoformarse al asumirse como actor de su propio camino hacia su humanización: "El principio del método activo es que fundamentalmente cualquier aprendizaje es una actividad del sujeto: es *su* ir construyendo *su* mundo" (1998, p. 211). Este método, propuesto por el docente, requiere de un elemento profundamente cristiano: la conversión, pero no reducida a un sentido tradicional hacia una doctrina religiosa, sino de forma integral –intelectual, moral y también religiosa-; conversión que humaniza mediante la apertura desinteresada en la búsqueda de la construcción social. López-Calva (2009, tomo III) lo explica:

> El proceso de desarrollo hacia la humanización progresiva, depende también de la presencia o ausencia de verdadera conversión o transformación intelectual y moral entre los miembros de la sociedad, es decir, de una reorientación radical de la conciencia para abrirse al planteamiento de todas las preguntas pertinentes para el conocimiento y la deliberación y acción, y a la búsqueda de Insights directos o inversos, reflexivos y deliberativos, que conduzcan a decisiones sustentadas en lo que se descubre como mejor para toda la sociedad (pp. 285-286).

La conversión intelectual consiste en una vuelta de la propia inteligencia, la conversión moral es un viraje de la orientación de la deliberación y la toma de decisiones, y la conversión religiosa es un retorno en el camino hacia la trascendencia. La conversión integral, para Lonergan, evita tres cosas: Un reduccionismo que cierra a la persona en su búsqueda de la inteligencia, un moralismo que se reduce a la obediencia ciega de las leyes y un dogmatismo religioso que encierra a la persona en una visión acrítica y ritualista de la fe. En suma, la conversión integral lleva a la apertura del amor universal y conduce a "la visión del 'flujo de conciencia' que implica una visión unitaria, integrada y compleja del ser humano y de la humanidad, de un ser humano y de una humanidad en proceso de construir su propio 'drama' dentro de la historia" (López-Calva, 2009, tomo I, p. 161).

La conversión integral, en la teoría lonerganiana, es la condición de lo que llama la "cosmópolis", comprendida no como una utopía social ni un sistema político o social, sino como un proceso por el que se construye el drama de la colaboración inteligente colectiva que lleva a la búsqueda de la verdad más allá de intereses personales o grupales. La

cosmópolis se realiza en la medida en que existe apertura y colaboración para comprender de manera interdisciplinaria e "interideológica" la visión de la realidad total, compleja y en ocasiones contradictoria, así como para la búsqueda de soluciones a los problemas sociales. La cosmópolis es el antídoto a corrientes pragmatistas e inmediatistas dominantes, "es un distanciamiento de la practicidad para salvar a la practicidad; es también una dimensión de la conciencia, una aprehensión penetrante de los orígenes históricos, un descubrimiento de las responsabilidades históricas" (1999, p. 300). La cosmópolis asume la multidimensionalidad del ser humano y la complejidad de la realidad, pero no es una meta a llegar, sino un proceso que se realiza a la par con la humanización en su dimensión social, pues se trata de un mejoramiento permanente y crítico de la interacción en la sociedad.

Como elemento indispensable en el desarrollo de la cosmópolis está la construcción de la "cosmópolis educativa": la creación de un grupo relevante de educadores y directivos que pongan un énfasis especial en la búsqueda honesta y abierta de lo más inteligente, responsable y razonable para el desarrollo de la misión educativa. La cosmópolis educativa es una apertura a la inteligencia, la verdad, el valor y la trascendencia mediante el ejercicio de la libertad y la responsabilidad en situaciones concretas, evitando la tentación de caer tanto en discursos abstractos como en planes puramente prácticos e inmediatistas; se requiere igualmente de un desapego de lo establecido y de visiones tradicionalistas. Al respecto, afirma López-Calva: "El primer cambio fundamental en la cultura escolar debe ser el cambio de una cultura escolar sustentada en lo inmutable a una cultura escolar que se sustenta en el dinamismo del ser humano en la historia" (2009, tomo III, p. 162).

La conversión integral y la consecuente cosmópolis llevan implícito el carácter ético –no moralista- de la educación en la perspectiva de Lonergan, quien considera que la distinción e independencia de educación y ética es producto de la hiperespecialización:

> Sólo en la medida en que el alumno se halle en un patrón intelectual especializado de la experiencia, se dará la distinción entre lo intelectual y lo moral […] Sólo hasta que uno pasa hasta el aspecto puramente filosófico, matemático o científico de la educación es cuando la educación moral llega a ser algo distinto (1998, p. 160).

Esta separación conduce a una ética de la ley, divorciada de la ética de realización, lo que lleva a la fragmentación del ser humano; la conversión integral, por el contrario, contribuye a la integración del hombre, promovida por la educación. Como solución a este problema, Lonergan enfatiza el carácter ético de la educación y desde ahí presenta como objetivo de la

educación, presupuesto para la humanización, el bien unido a la verdad. López-Calva (2009, tomo III) lo explica:

> Si el conocimiento responde a la pregunta por el qué de la educación, la ética responde por la cuestión del para qué de todo proceso educativo puesto que se educa presumiblemente para algún bien, para proporcionar un bien al educando y para encaminarlo hacia un bien, para aportar un bien a la sociedad y contribuir a su orientación hacia un bien, para aportar un bien a la cultura y a renovarla con nuevas visiones del bien (p. 94).

Para Lonergan, "el bien es una noción que es absolutamente universal, que se aplica a todo lo que existe; y al mismo tiempo, es totalmente concreta. Esto es lo que quiero decir cuando digo que es un término comprehensivo" (1998 p. 61). Se trata de un elemento presente en toda la realidad y que se estructura en tres niveles, como lo describe en *Método en teología* (1988): En el primer nivel está lo relacionado con las necesidades y las capacidades de las personas, su operación que socialmente se realiza en cooperación, así como los bienes particulares; en el segundo se encuentra la capacidad de la persona para asumir funciones y realizar tareas en forma de cooperación, por lo que la forma de realizarlo lleva al buen o mal funcionamiento del bien de orden; en el tercero se consideran a las personas como libres y responsables, atendiendo a sus opciones fundamentales desde un sentido de trascendencia conectado con Dios, y se señalan los valores terminales que las personas producen en ellas mismas o fomentan en los otros. La realización del bien en estos tres niveles es lo que asegura el proceso de humanización y la realización de la cosmópolis, ya que en última instancia, el bien concreto es participación de Dios, que es el Bien (con mayúscula). En la consecución del bien en los tres niveles, aprehendida por el ser humano en sus elecciones concretas desde la libertad y la responsabilidad, la educación y, unida a ella, la ética, juegan un papel esencial.

En síntesis, el concepto de educación lonerganiano está fundamentado tanto en una visión antropológica que concibe al ser humano en proceso permanente de humanización, como en una visión epistemológica que concibe el conocimiento como un proceso de toma de conciencia que lleva al hombre a la ampliación de su horizonte; ambos fundamentos, humanización y conciencia, están entrelazados y son inseparables. La presencia explícita de estos dos elementos le da mucha mayor solidez a su propuesta pedagógica. La educación tiene como objetivo promover en el alumno su propio proceso de humanización, lo cual se puede equiparar al objetivo último de ésta en la perspectiva de Santo Tomás: la felicidad.

Este objetivo se logra, en la visión lonerganiana, mediante la conversión integral –intelectual, moral y religiosa- para la apertura en el conocimiento de la verdad y la promoción del bien de manera integral. Para Lonergan, como para otros autores humanistas cristianos clásicos, la verdad y el bien con un sentido de trascendencia (unidos a quien es la Verdad y el Bien) son elementos inseparables en la educación, como el mismo Lonergan afirma:

> Lo verdadero es un bien, y el bien es verdadero. Y en la medida en que el sujeto quiera lo verdadero, el sujeto mismo y sus otros intereses quedan en la antesala. La responsabilidad del sujeto se compromete a llegar a la verdad (1998, p. 137).

Una de las grandes contribuciones de Lonergan es la de promover, como lo ha hecho Morin, una visión integral de la realidad que, sin renunciar a la especialización que se requiere, evite perder de vista la totalidad del mundo en el que la persona concreta del estudiante se encuentra inserto y se desarrolla; la educación, para Lonergan, promoverá esta integralidad. Esto mismo es lo que, desde una perspectiva un tanto distinta, propugna nuestro siguiente autor, quien ofrece una visión complementaria del paradigma educativo humanista que pone en el centro a la persona en su integralidad y totalidad.

1.4.5. José Ibáñez-Martín.

José Antonio Ibáñez-Martín es un filósofo y pedagogo español nacido en 1940, hijo del también filósofo José Ibáñez-Martín, quien colaboró como Ministro de Educación Nacional en el segundo gobierno de Francisco Franco durante 12 años. Ha sido catedrático de la Universidad Complutense de Madrid desde muy joven; fue galardonado con el premio nacional de literatura en 1975; es reconocido como el iniciador en España de la filosofía analítica aplicada y es uno de los representantes del paradigma educativo humanista de su país. Una de sus obras más importantes y conocidas es *Hacia una formación humanística. Objetivos de la educación en la sociedad científico-técnica* (1975), en la que encuentran sus aportaciones a la educación desde una perspectiva humanista cristiana. Las referencias que se expondrán a continuación son todas de esta misma obra.

Ibáñez-Martín considera que las críticas a la educación pueden clasificarse en dos tipos: las relacionadas con los contenidos y las que se refieren a la forma como se transmiten dichos contenidos; las más importantes son del primer tipo y se focalizan en su

tendencia hacia la especialización excesiva; esta hiperespecialización, afirma Ibáñez-Martín, tiene lugar principalmente en la educación superior. Aunque esta tendencia se ha dado debido al avance y profundización de las ciencias y a la creciente complejidad social, ha traído consecuencias dañinas en la formación de estudiantes como personas: "Una especialización no integrada en un contexto superior es gravemente dañina, tanto para la sociedad como para la persona" (p. 13). Advierte que no se trata de volver al universalismo de los estudios como se ejercía en el Renacimiento, pero afirma la necesidad de buscar soluciones que eviten un especialismo esterilizador.

Ibáñez-Martín afirma que este problema ha sido planteado por muchos autores, quienes proponen como alternativa una formación integral que lleve al alumno a una alta forma de existencia; sin embargo, considera, ésta ha llevado a propuestas distintas: "Tales estructuras han sido muy variadas; las que más destacan pueden agruparse bajo los nombres de educación liberal, educación general y formación humanística" (p. 14).

La educación liberal aparece desde la filosofía griega, con Platón, quien propone la *paideia* como la labor educativa de los hombres libres y como el medio para la formación de buenos ciudadanos capaces de gobernar con justicia. Con el paso de los siglos, afirma Ibáñez-Martín, se desarrollaron dos alternativas liberales: una que propone resolver la dimensión especulativa mediante las ciencias experimentales y otra que considera estas ciencias como el medio para lanzar al ser humano a una sabiduría superior que comprenda la totalidad de lo real desde una perspectiva más profunda; en ambas alternativas se encuentra la convicción de que la educación no puede reducirse a la transmisión de saberes prácticos, sino que debe conseguir que los alumnos aprendan a pensar desde sus facultades naturales, y que la educación es liberal en la medida en que invita al alumno a elegir rectamente medios y fines. La educación no es liberal "por el simple hecho de realizarse a través de unas materias que tengan una eficacia 'liberalizadora' incondicional" (p. 17).

La educación general, explica Ibáñez-Martín, apareció a mediados del siglo XX en la Universidad de Harvard, en el contexto de la Segunda Guerra Mundial, en momentos en los que se reflexionaba sobre la "importancia de la libertad, la necesidad de que cada hombre tuviera capacidad para discernir entre los valores y para mantener personalmente sus rectos puntos de vista, sin dejarse llevar de forma gregaria bajo los efectos de la

propaganda" (p. 18). Ésta propuso a la inteligencia como eje central al considerarla como el camino por el que las demás habilidades podrían funcionar sin el papel de la religión. En este contexto, la educación general, dice Ibáñez-Martín, se focalizó en cuatro dimensiones: "Pensar eficazmente, aprender a comunicar el pensamiento, hacer juicios relevantes y discernir entre los valores" (p. 19). Finalmente, afirma, esta propuesta no ha tenido mucho éxito.

La tercera propuesta de formación integral es la educación humanística, con la que se identifica nuestro autor. Sus presupuestos estriban en la aceptación explícita de una idea directriz del hombre que contempla su dimensión superior y trascendente como fundamento de su dignidad, lo cual coloca al ser humano en su justa dimensión respecto a toda la realidad y a Dios:

> Se maltrata el humanismo cuando se pretende tratar al hombre sólo como hombre, cuando no se le incita a buscar aquello que sólo él puede alcanzar, cuando no se sabe reconocer la capacidad que el hombre tiene para, saliendo de sí, alcanzar a Dios (p. 46).

Por tanto, el humanismo que Ibáñez-Martín propone es cristiano, pues sitúa al hombre en un papel fundamental en el misterio de salvación propuesto por Dios, lo cual lleva a dos conclusiones:

> La primera es que la naturaleza humana tiene capacidad para ser asumida por Dios y goza, por tanto, de una especial dignidad. La segunda es que los afanes y circunstancias en que se desarrolla la existencia terrena en el mundo pueden formar parte de la economía de la salvación de los hombres. […] Las cosas del mundo no son, de suyo, malas, lo que tampoco significa que el hombre pueda alcanzar la consumación de su existencia sin acudir a la ayuda de la trascendencia absoluta (pp. 46-47).

Para Ibáñez-Martín, el humanismo cristiano es incompatible con cualquier tipo de humanismo que reduzca al ser humano un mero instrumento sin dignidad específica o valor especial y superior a todas las demás creaturas, con cualquier epistemología que desconfíe de la razón como órgano de conocimiento de la verdad, con toda antropología que reduzca al hombre a sus instintos y con cualquier doctrina que niegue las consecuencias jurídico-político-sociales de la dignidad y de la libertad del ser humano. Por el contrario, el humanismo cristiano conlleva dos grandes supuestos reales:

> La primera de ellas es que nunca debe olvidarse que no hay un único método para estudiar la realidad, y la segunda es la inexistencia de comunicación entre el mundo de las humanidades y el de la ciencia y la técnica (p. 78).

Se trata, pues, de una propuesta educativa que considera la integralidad del ser humano y la

complejidad de la realidad, por lo que no puede haber sólo un método para comprenderla, por lo que para lograrlo se requiere de la interdisciplinariedad.

El objetivo de la educación, concebida por Ibáñez-Martín como formación humanística, consiste en "animar a los jóvenes a permanecer en la existencia" (p. 126). Más que enajenar a los estudiantes en la pura especulación, los prepara para trascender sus necesidades inmediatas; por tanto, advierte sobre el riesgo de reducir la educación a transmisión de técnicas o considerarla como una capacitación de mano de obra laboral; aunque esto posiblemente sea inevitable, considera que la formación debe ir orientada primariamente hacia las dimensiones más específicamente humanas.

Finalmente, para llevar a cabo la formación del estudiante, Ibáñez-Martín, apoyado en Guardini, propone resaltar el papel preponderante del alumno en su proceso de aprendizaje con la ayuda del docente, quien tiene como misión formar en las nuevas generaciones…

> "Una auténtica interioridad, que pueda oponerse a las tendencias superficializadoras y dispersoras de la época. El núcleo personal debe experimentar una consolidación que, partiendo en cada caso de la conciencia de verdad, le haga capaz de establecer una posición, que sea más fuerte que las consignas y la propaganda" (Guardini, R. *La cultura como obra y riesgo*. Guadarrama, Madrid, 1960, p. 24). En efecto, quien no se procura tal auténtica interioridad está abocado a una forma diminuta de vida, siempre a merced de los vaivenes de las circunstancias de los dictados de la moda (p. 31).

El papel activo del alumno, afirma Ibáñez-Martín, implica a su vez una "conveniente receptividad de la enseñanza", dada la condición humana, aunque dicha docilidad debe cumplir con dos condiciones: Que el docente impulse al alumno a pensar críticamente evitando llevarlo a pensar o a actuar como él mismo y que lo impulse a ser un signo de actividad y apertura ante lo recibido.

En síntesis, el concepto de educación en Ibáñez-Martín parte de su oposición a la hiperespecialización de los estudios, tal como lo hacen Morin y Lonergan, pues evita que el estudiante tenga una visión de la integralidad de la realidad y de su misma persona. Propone una formación integral que, frente a las visiones liberal y general de la educación, parta del humanismo cristiano que concibe al ser humano en su relación dimensionada con el mundo y con Dios; es aquí donde se nota una discrepancia notable con los otros dos autores, pues mientras Lonergan y Morin, uno sacerdote católico y otro autodenominado

ateo, dejan abierta la puerta para elaborar una propuesta humanista que considere de manera conjunta la perspectiva cristiana y los otros enfoques humanistas desde el diálogo y la colaboración, Ibáñez-Martín sostiene una incompatibilidad entre un humanismo cristiano, abierto a la trascendencia, y un humanismo que se centra en los aspectos inmanentes de la persona; esta visión puede llevar a posiciones excluyentes que nieguen la posibilidad a proyectos humanistas comunes. Finalmente, para nuestro autor la educación tiene como objetivo que el alumno permanezca en su propia existencia y la desarrolle desde una perspectiva humana mediante la propuesta de una actitud activa y la promoción de una conveniente receptividad que lo lleve, con apertura, a recibir críticamente los elementos que necesita para formarse integralmente. Esta perspectiva se complementa de manera más completa con el concepto de educación desarrollado por el último autor considerado en este apartado, quien ha dejado una gran huella en algunos sectores católicos mediante sus escritos y su práctica educativa.

1.4.6. Luigi Giussani.

Luigi Giussani, sacerdote italiano de la Arquidiócesis de Milán, dedicó su vida a la docencia, tanto en el seminario de su arquidiócesis como en instituciones de educación media superior y superior; se le reconoce como el fundador del movimiento Comunión y Liberación, desarrollado desde sus inicios en ambientes educativos. De entre sus escritos se encuentran libros, ensayos, discursos y entrevistas, casi todos en el terreno de la teología católica. En materia de educación, escribió *Educar es un riesgo* (2011), en el que se encuentran sus ideas pedagógicas fundamentales. Cuando se haga referencia a esta obra, se citará de acuerdo a la manera como la versión electrónica del libro está organizada.

Giussani considera que el ser humano está conformado por dos dimensiones: personal y comunitaria. La primera es el punto de partida para el proceso educativo: “Sin esta dimensión personal no puede haber pertenencia a un lugar de convocación” (1, II), pero pone especial atención al aspecto comunitario, pues considera que al afirmar al otro, la persona se reconoce y se afirma a sí misma: “Al actuar con misericordia se reconoce el valor del otro. […] Esto es el amor: que se hace coincidir nuestra plenitud, nuestra realización, con afirmar al otro” (1, II). En el terreno educativo se requiere considerar

ambas dimensiones.

Se pueden encontrar a lo largo de su obra cuatro objetivos de la educación. El primero de ellos consiste en introducir al estudiante a la realidad: "*Eine Einfrürgung in die Wirklinchkeir*, introducción a la realidad: en esto consiste la educación. La palabra 'realidad' es para la palabra 'educación' como la meta para el camino" (2, observación preliminar). Apoyado en Jungmann, considera que la educación es el medio por el que se guía al estudiante a conocer la realidad total, la cual considera la multidimensionalidad del hombre y la complejidad de la realidad; a esto le llama "realismo pedagógico", pues implica afirmar tanto la realidad como su significado global en el proceso educativo:

> La educación consiste en introducir al muchacho en el conocimiento de lo real, precisando y desarrollando esa visión original. Tiene así el inestimable mérito de conducir al adolescente a la *certeza* de que existe un significado de las cosas. La realidad, repitámoslo, no se afirma nunca verdaderamente que existe su significado (2, I).

Para conocer esta realidad, afirma Giussani, es necesario proponer adecuadamente el pasado, la tradición, porque ésta es "una especie de *hipótesis explicativa de la realidad*" (2, I) y constituye el dato originario con toda la estructura de valores y significados con el que el estudiante ha nacido; sin embargo, la realidad se sitúa ante todo en el presente, y desde la vivencia de éste debe considerarse la tradición en perspectiva. La introducción a la realidad total desde el pasado y el presente debe darse desde una actitud crítica promovida por la educación, la cual, explica Giussani, consiste en caer en cuenta de las cosas, lo que puede derivar en crisis (siempre relacionada con la crítica), sin que ésta sea necesariamente negativa, pues la crisis está referida a problemas o situaciones que han de enfrentarse para ser superadas en el camino de crecimiento. La crítica, con la crisis implícita, "es ante todo una expresión de la genialidad humana que hay en nosotros, una genialidad dirigida a descubrir el ser, a descubrir los valores" (3, I).

Se trata, pues, de tres factores que intervienen en la consecución al primer objetivo de la educación.

> Sin uno solo de esos factores, *tradición*, *vivencia presente* que propone y ofrece sus razones, y *crítica* […], el joven es como una hoja seca que se lleva el viento[…], una víctima del ambiente dominante, de sus cambios constantes, de la opinión pública general que crea el poder existente (Introducción).

La realidad del ser humano está en el presente, pero siempre respaldada por una historia y una tradición que lo enriquece y que debe conocer y asumir de manera crítica. La

introducción a la realidad la concibe Giussani como una correspondencia entre ésta y el sentido de su existencia. El segundo objetivo de la educación consiste en llevar al alumno a la acción:

> Con demasiada frecuencia educar significa sólo clarificar ideas. Pero, una vez que las razones están por delante de la vista, queda aún mucho por hacer, porque tales razones son abstractas, extrañas; son todavía sonidos y palabras. Es necesario que intervenga entonces la energía, la libertad (2, III).

Es indispensable que el estudiante conecte lo aprendido con su propia vida y lo lleve a actuar en consecuencia, de otra manera se corre el peligro de que el estudiante caiga en el tradicionalismo o en el indiferentismo, por ello afirma: "El método decisivo para impedir que surjan estas actitudes[…] consiste en ayudar a que se experimente lo que se ha recibido, poniéndolos a prueba y confrontándolo con todas las cosas" (2, III). Giussani insiste en que para lograrlo, es necesario que, a la vez que se forma al alumno en el sentido crítico, se fomente en las instituciones educativas el gusto por la investigación racional y la curiosidad intelectual desde la congruencia moral, la cual se conecta con las dos restantes finalidades de la educación, las cuales están interconectadas.

El tercer objetivo de la educación es la formación de convicciones desde la responsabilidad: "La convicción deriva de que se descubra la conexión vital que tiene la idea de que se ha abrazado o recibido con las situaciones que uno vive, de que se vea cómo esa idea atañe a nuestras exigencias y proyectos" (2, III). Es en la conexión con la realidad misma como se confronta a la persona de manera crítica, ayudándole a clarificar sus propias convicciones desde su propio proyecto de vida. Pero para lograrlo, nuestro autor insiste en la necesidad de formar en la responsabilidad:

> El requisito de esta experimentación personal es una apelación incansable a la personal "responsabilidad" del joven; porque, supuesto que la idea se propone y que el educador ofrece su colaboración, sólo un compromiso consciente del educando individual le permitirá comprender su valor y captar su validez existencial" (2, III).

La responsabilidad es el fruto de un compromiso del estudiante con sus propias convicciones, expresado en la vida.

El último objetivo de la educación, estrechamente ligado con el anterior, consiste en la formación de una persona nueva en la libertad:

> El objetivo de la educación es formar un hombre nuevo; por eso, los factores activos de la educación deben tender a hacer que el educando actúe cada vez más por sí mismo, y que

> afronte cada vez más el ambiente por sí solo (2, IV).

Se trata de que el estudiante tome en sus manos el presente de sus vidas con una nueva visión de la realidad y se proyecte hacia el futuro con libertad y responsabilidad, lo que trae como consecuencia el fortalecimiento de su personalidad. Desde esta perspectiva es que se comprende el título provocador de su obra: *Educar es un riesgo*. Educar consiste en formar en la autonomía, en la inteligencia y en el corazón: "Justamente corriendo el riesgo de confrontarse es como se genera en el joven una personalidad con su propio modo de relacionarse con todas las cosas, es decir, es así como su libertad 'se hace'" (2, IV). Por tanto, educar no consiste solamente en transmitir información, sino en acompañar al estudiante para que, asumiendo su tradición, se fortalezca en el presente mediante la acción formando sus convicciones críticamente y con responsabilidad, convirtiéndose así en una persona nueva en la libertad.

La visión humanista de educación en Giussani es profundamente cristiana, lo cual se constata a lo largo de todo el libro, pues hace continuas referencias a la revelación para fundamentar sus afirmaciones y aplica a la educación las "perspectivas universales de la Iglesia"; dichas perspectivas las explica, inspirado en el Papa Pío XII, como tres exigencias: de una explicación total de la realidad, de una absoluta radicalidad en el amor y de una totalidad de horizontes a las que la humanidad se sienta interpelada a adherirse al Reino de Dios. Considera la fe como un complemento necesario a la razón en el proceso educativo y en la exploración del sentido de la vida:

> La fe es precisamente el camino a lo que la razón busca por encima de todo. En última instancia, ¿qué busca la razón sino el sentido de la vida, el sentido de la existencia, el sentido de todo? Y toda la filosofía contemporánea se resume a decir: ¿Habrá un sentido? (Introducción).

Reconoce las dificultades de transmitir esta perspectiva a los jóvenes, reacios y escépticos ante todo lo religioso debido tanto a una tendencia laicista en las escuelas como a su percepción de la falta de incidencia de la fe al comportamiento social y al ámbito escolar; sin embargo, considera como un desafío enfrentar dicho escepticismo y presentar la fe de acuerdo a su contexto y a su sentido crítico: "Los contenidos de la fe necesitan ser abrazados razonablemente, es decir, debe exponerse su capacidad de mejorar, iluminar y exaltar los auténticos valores humanos" (1, I). Para lograrlo, sostiene, es necesario tener presente el segundo objetivo de la educación –la verificación y aplicación en la acción-,

pues sólo así el estudiante lo aceptará y lo incorporará en sus convicciones de manera personal y comunitaria.

Giussani propone tres condiciones que muestran hasta qué punto y de qué manera se logran los objetivos de la educación propuestos; son también criterios para verificar si las necesidades y relaciones del estudiante se confrontan con la hipótesis educativa: primera, "*que al joven se le ayude* a comprometerse con sus ideas *en su ambiente*" (2, III), ya que el estudiante vive en un ambiente o contexto y no puede evadirlo, por lo que hay que transformarlo desde sus convicciones; segundo, "*la verificación no puede llevarse a cabo de manera individual*" (2, III), pues la persona tiene una dimensión comunitaria y es en la sociedad como se forma en sus convicciones, en la libertad y en la responsabilidad; y tercero, la manera como utiliza el tiempo libre, pues éste "es el lugar que mejor transparenta cómo elige el adolescente" (2, III), es en esos momentos cuando el estudiante actúa conforme a sus propias convicciones de manera espontánea y como se muestra hasta qué punto se ha asumido la educación propuesta.

La falta de cumplimiento de los cuatro objetivos de la educación, advierte Giussani, puede traer graves consecuencias en el carácter de los jóvenes. Corren el peligro de caer en la indiferencia y el desamor por una falta de compromiso consigo mismos y con la realidad en la que viven; se corre también el riesgo de reduccionismos de la realidad, producto de una educación laicista que propone una "escuela neutral", con serias consecuencias:

> Se pensará que es un absurdo, pero parece que la escuela "neutral", a partir del escepticismo que tiende a generar, sólo conduce a estas conclusiones: al fanatismo o a la beatería, fanáticos a favor y beatos en contra, o bien, a la indiferencia y el pasotismo (2, I).

Enfatiza también que para lograr los objetivos de la educación se requiere del compromiso del educador, no sólo dentro del aula, sino en toda su vida, con una profunda autoridad moral que se desarrolle como complemento de la educación en la familia.

En resumen, Giussani considera a la educación como el acompañamiento al ser humano, considerado en sus dimensiones personal y comunitaria, en su desarrollo como persona completa e integrada. Para lograrlo, debe responder a cuatro objetivos: Introducir al estudiante en la realidad, ayudándole a conocerla de forma integral; llevarlo a la acción desde su conexión con la vida misma; ayudarlo en su proceso de maduración en la formación de convicciones con un sentido crítico; y formar en el estudiante una persona

nueva en la libertad profunda. Para la consecución de estos objetivos, el humanismo cristiano, comprendido profundamente desde la fe, le ayudará a comprender y asumir las grandes interrogantes de su existencia. Giussani sintetiza en el siguiente texto la manera como esto se logra:

> Las grandes líneas metodológicas a tener en cuenta son las siguientes: La propuesta precisa de una *hipótesis* de sentido total de la realidad (la oferta de la "tradición"), única condición para que obtenga *certeza* el adolescente; la presencia de una *autoridad* bien precisa y real como "lugar" de dicha hipótesis, única condición para que haya *coherencia* en el fenómeno educativo; la solicitación del joven a que asuma un compromiso personal de verificación de la hipótesis en toda su experiencia, única condición para que alcance una *convicción* real; la aceptación del *riesgo* creciente y equilibrado de una confrontación autónoma entre la hipótesis y la realidad en la conciencia del adolescente, única condición para que madure su *libertad* (2, conclusión).

La propuesta de Giussani, fruto de su vasta experiencia como educador y de su profunda fe, fortalecida en su misión como fundador del movimiento Comunión y Liberación, se expresa a lo largo de la obra analizada; al leerla el lector se empapa del entusiasmo desbordante que Giussani tiene al compartir sus ideas de educación. Si bien habla de la educación como transformadora de la realidad, la toca como una consecuencia natural del proceso pedagógico, pero no profundiza en la educación como transformadora de la sociedad; si bien pone a la persona del estudiante en el centro de su preocupación, no hace lo mismo con su dimensión social y con la responsabilidad del estudiante de mejorar propositivamente las estructuras del tejido social. Quizás no estaba entre sus prioridades debido al contexto social en el que se desarrolló, como fue el caso de Rogers, quien desarrolla su teoría en una cultura norteamericana en la que la persona, y no la sociedad, está en el centro de atención.

Se ha presentado en este apartado un recorrido sobre la visión de educación que presentan algunos de los autores humanistas cristianos clásicos a través de la historia; se pueden incluir otros más, pero este análisis excedería los límites de este trabajo de investigación. Existen elementos muy valiosos y comunes que dan luces para comprender los puntos centrales del concepto y la finalidad del proceso educativo, los cuales se presentarán al final del siguiente apartado, en el que se presentará la visión cristiana de la educación desde documentos de la Iglesia Católica y de sus autoridades que se han presentado de manera oficial, estructurada y esquemática.

1.5. Elementos constitutivos de la educación en la Iglesia Católica

Después de haber expuesto el concepto de educación en algunos de los autores clásicos y contemporáneos del humanismo cristiano a través de la historia, se realizará en este apartado un análisis de este mismo concepto en documentos oficiales de la Iglesia Católica escritos y publicados a partir del siglo XX por papas y organismos eclesiales dirigidos por obispos. Aunque se puede encontrar material significativo en documentos de siglos anteriores, se ha decidido focalizar la atención en los últimos cien años por ser los documentos que atañen de manera más directa al objeto de estudio de este trabajo de investigación; aunado a esto, se considera que los documentos del magisterio de la Iglesia más relevantes en materia de educación, como de muchos otros temas eclesiales, son los que se han publicado a partir del Concilio Ecuménico Vaticano II, realizado entre 1963 y 1965. Existe una estrecha relación entre los documentos eclesiales y el desarrollo teológico y pedagógico realizado por los autores analizados en el apartado anterior; mientras los filósofos, teólogos y pedagogos católicos abren camino con sus reflexiones y propuestas, los documentos de la Iglesia expresan una postura institucional oficial, y para elaborarla se fundamentan de las propuestas de dichos autores.

En este apartado se presentan primeramente algunos documentos preconciliares, considerados como preámbulo y antecedente para el desarrollo pedagógico oficial en la Iglesia en los últimos 50 años; posteriormente se profundizará en el tema en los documentos conciliares, sobre todo en la Declaración *Gravissimum Educationis*, dedicado específicamente al tema de la educación; los documentos postconciliares considerados a continuación se han dividido por bloques: los publicados por la Congregación para la Educación Católica, que funge como una especie de Secretaría de Educación del Vaticano; los escritos por los papas posteriores al Vaticano II: Juan Pablo II, Benedicto XVI y Francisco, cuyas ideas están expuestas en encíclicas, cartas apostólicas, mensajes y homilías, entre otros; cabe destacar que lo referente al Papa Pablo VI está contenido tanto en los documentos del Vaticano II como en los de la Congregación para la Educación Católica; finalmente, en un contexto más cercano a nuestra realidad, se abordarán los documentos más representativos de la Iglesia en América Latina, publicados por el Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM), y en México, por la Conferencia del Episcopado Mexicano (CEM) y Mons. Christophe Pierre, Nuncio Apostólico en nuestro país durante

varios años; estos documentos, en consonancia con los publicados desde Roma, contextualizan el concepto de educación en nuestra realidad continental y nacional.

1.5.1. Documentos anteriores al Vaticano II.

Los documentos que se analizan en este apartado constituyen un antecedente significativo para el desarrollo eclesial realizado en torno al tema de educación a partir del Concilio Vaticano II. Se han considerado tres documentos, cuyo contenido se presentará por subtemas del concepto de educación para tener así una visión preconciliar sintética. El primero de ellos es la *Epístola Communes Litteras*, escrita por el Papa Benedicto XV (1919) y dirigida al Arzobispo de Washington con motivo de la fundación de una escuela secundaria católica; en ella resalta la importancia de la participación de la Iglesia Católica en la educación. El segundo y más importante documento es la *Encíclica Divini Illus Magistri*, del Papa Pío XI (1929), dirigida a los jóvenes, a los educadores y a los padres de familia "para resumir al menos los principios supremos [de la educación], iluminar sus principales conclusiones e indicar sus aplicaciones prácticas" (núm. 2). El tercero es un *Mensaje del Santo Padre Juan XXIII en el XXX aniversario de la 'Divini Illius Magistri'* (1959), en el cual se reafirma la validez del segundo documento:

> Nos declaramos sin vacilar que este documento capital no ha perdido nada de su verdad[…] la presencia activa de los hijos de la Iglesia es necesaria más que nunca para exponer, representar y defender, cuando sea necesario, el punto de vista de la Iglesia (p. 1).

Pío XI (1929) afirma que "la educación consiste esencialmente en la formación del hombre tal cual debe ser y debe portarse en esta vida terrena para conseguir el fin sublime para el cual ha sido creado" (núm. 5). Con esta definición se considera la educación como el medio por el que la persona desarrolla sus potencialidades y sus acciones morales para acercarse al modelo original de Dios. En este mismo sentido, Benedicto XV (1919) expresó: "*Non minore gravità presenta tuttavia l'educazione cattolica dei fanciulli e degli adolescenti; una volta ch'essa sia conservata e protetta, assicura l'integrità della fede e dei costumi dei cittadini*"[1] (p. 1), declarando así la unidad entre la educación, la ética y la fe, y desde esa perspectiva se defiende el derecho y la obligación de la Iglesia de proponer un modelo

[1] Traducción libre: "No menos grave es la educación católica de los niños y adolescentes; una vez conservada y protegida, se asegura la integridad de fe y la moral de los ciudadanos".

educativo desde una perspectiva cristiana, como lo expresa Pío XI (1929):

> De los principios indicados resulta clara y manifiesta la excelencia insuperable de la obra de la educación cristiana, pues ésta tiende, en último análisis, a asegurar el Sumo Bien, Dios, a las almas de los educandos, y el máximo bienestar posible en esta tierra a la sociedad humana (núm. 5).

Se tiene la conciencia de que se trata de una propuesta poco aceptada por un gran sector de la sociedad, al presentar valores contrarios a la prosperidad material; por el contrario, esta propuesta está desarrollada desde una visión trascendente e integral, como lo afirma el mismo Pío XI:

> La educación cristiana comprende todo el ámbito de la vida humana, la sensible y la espiritual, la intelectual y la moral, la individual, la doméstica y la civil, no para disminuirla o recortarla sino para elevarla, regularla y perfeccionarla según los ejemplos y la doctrina de Jesucristo (núm. 81).

La propuesta educativa de la Iglesia Católica se funda en el carácter integral y trascendente del ser humano, fundado en Cristo.

De acuerdo a los documentos preconciliares, la educación es una tarea compleja en la que intervienen elementos y sujetos de forma interrelacionada:

> Es necesario tener una idea clara y exacta de la educación cristiana en sus elementos esenciales, esto es: a quién pertenece la misión de educar, cuál es el sujeto de la educación, cuáles las circunstancias necesarias del ambiente, cuál el fin y la forma propia de la educación cristiana (Pío XI, 1929, núm. 7).

Es decir, se debe considerar la misión, los sujetos, el ambiente y la forma como se educa, y en ésta última entra el uso de la ciencia y la técnica en los métodos de enseñanza-aprendizaje, hacia los cuales se manifiesta una actitud de apertura en la medida en que se consideran como medios para el bien y para la capacitación de los estudiantes; así lo expresa Juan XXIII (1959):

> La Fe cristiana no tiene, por cierto, nada que temer de la ciencia ni de la técnica que de ella deriva; al contrario, nos enseña que sus nuevas posibilidades son una glorificación de la bondad creadora de Dios que ha dicho: “Henchid la tierra y sometedla” (Gen 1, 28) (p. 3).

Se le presta una especial atención a los sujetos que intervienen en la educación y se clasifican primordialmente en tres grupos básicos: la familia, el Estado y la Iglesia. Esta visión la estableció Pío XI (1929) en un contexto en el que, por un lado, se cuestionaba el papel de la Iglesia como educadora, y por otro, en algunos países se intentaba imponer al Estado como la única instancia válida y permitida para educar a la niñez y la juventud. Este

Papa dedica una buena parte del documento a este tema, aunque lo sintetiza en las siguientes líneas:

> La educación no es una obra de los individuos, es una obra de la sociedad. Ahora bien, tres son las sociedades necesarias, distintas, pero armónicamente unidas por Dios, en el seno de las cuales nace el hombre: dos sociedades de orden natural, la familia y el Estado; la tercera, la Iglesia (1929, núm. 8).

De estos agentes que intervienen en la educación, se afirma que la familia es el primero y el más importante, siendo los padres los primeros responsables de la educación de sus hijos; el Estado, por ser una sociedad perfecta orientada al bien común, tiene la responsabilidad de promover los medios para que los ciudadanos reciban la educación necesaria; la Iglesia, siendo una sociedad de orden sobrenatural y universal, y teniendo los medios para su fin, es decir, la salvación, participa de la misión educativa por contribuir a su misión salvífica, es por ello que ofrece la educación cristiana también a quienes no pertenecen a ella; así lo afirma: "Su misión educativa se extiende también a los infieles, ya que todos hombres están llamados a entrar en el reino de Dios y conseguir la salvación eterna" (Pío XI, 1929, núm. 21). El lenguaje utilizado puede sonar extraño en nuestro tiempo, pero es importante contextualizarlo en un tiempo en el que se daba por hecho el adagio "*extra ecclesia nula salus*" (fuera de la Iglesia no hay salvación), rechazado en la actualidad.

Desde la perspectiva de los sujetos que intervienen en la educación, el mismo Pío XI (1929) explica que la aparición de las escuelas se debió al crecimiento y desarrollo de las sociedades y a la consecuente incapacidad de las familias para formar a sus hijos en la convivencia social; sostiene que esta iniciativa surgió de la Iglesia y las familias, y que posteriormente se unió el Estado en esta tarea, por lo que considera improcedente la tendencia de los gobiernos de algunos países de monopolizar la educación.

Por otro lado, la educación es considerada como una actividad de carácter trascendente por el papel que juega en la formación hacia el desarrollo y el perfeccionamiento de las personas a través de los años, por ello se insiste en tener a Dios, Creador, como el principio y el fin de la educación, como lo expresa Pío XI:

> Muchos de nuestros contemporáneos, insistiendo excesivamente en el sentido etimológico de la palabra, pretenden extraer esa perfección de la mera naturaleza humana y realizarla con las solas fuerzas de ésta. Este método es equivocado, porque, en vez de dirigir la mirada a Dios, primer principio y último fin de todo el universo, se repliegan y apoyan sobre sí mismos, adhiriéndose exclusivamente a las cosas terrenas y temporales (1929, núm. 4).

Desde esta perspectiva y apoyado en el Concilio Vaticano I, Pío XI resalta la importancia del diálogo entre fe y razón, ya que de suyo no pueden contradecirse sino complementarse, pues la razón demuestra las bases de la fe, e iluminada por ésta, cultiva las ciencias de forma recta y protege a la razón de los errores al referirla siempre a su Creador. En esta misma línea, Juan XXIII considera muy provechoso el aprovechamiento de los avances de las ciencias y de la pedagogía…

> Para completar la instrucción propiamente dicha mediante una educación en la que el niño pueda desarrollar su personalidad en una atmósfera cristiana, en la que progresivamente domine su corazón y su sensibilidad, robustezca su voluntad y aprenda a vivir como verdadero hijo de la Iglesia (1959, p. 2).

El carácter trascendente de la educación, de acuerdo a los documentos preconciliares, además de tener como principio y fin a Dios, tiene también una orientación social al influir de manera significativa en el destino de los países, como lo expresa Benedicto XV (1919): "*Dato che la sorte della Chiesa e della Repubblica dipende interamente dal profitto e dal buon andamento delle scuole; infatti saranno cristiani soltanto coloro che voi avrete formato con l'insegnamento e con l'educazione*".[2] Dado que la educación tiene una función primordial en la construcción social de los pueblos, debe cuidarse su calidad y su fundamento humanista y cristiano.

En síntesis, los tres documentos preconciliares presentados enfatizan el carácter trascendente de la educación, pues tiene como principio y fin a Dios y es el medio por el que se realiza la formación integral de los seres humanos, incluido su carácter ético, tan necesario en la construcción social; los sujetos que intervienen en esta importante actividad son la familia, el Estado como sociedad humana perfecta y la Iglesia como sociedad sobrenatural llamada a construir el Reino de Dios y ofrecer la salvación a todos. El tono de los documentos en ocasiones es un tanto apologético, tomando la forma de reclamo al Estado por negar a la Iglesia participar de manera preponderante en la tarea educativa, lo que provoca una imagen de atrincheramiento para defender lo que considera que le pertenece, más que para presentar propositivamente el concepto y las características de la educación; desde esta perspectiva, se nota el estilo eclesial defensivo respecto a las

[2] Traducción libre: "Ya que el destino de la Iglesia y de la República depende completamente de la ganancia y el buen desempeño de las escuelas; serán sólo aquellos cristianos que se han formado mediante la enseñanza y la educación".

preocupaciones sociales y educativas del tiempo en que los documentos fueron escritos. Finalmente, se acepta el uso de las técnicas y se consideran como medios para la formación sólida de los estudiantes. Estos elementos aparecerán constantemente, aunque con un menor tono apologético, en los documentos conciliares y postconciliares que se presentarán en los siguientes apartados.

1.5.2. Concilio Ecuménico Vaticano II.

El Concilio Ecuménico Vaticano II consistió en una serie de asambleas de todos los obispos del mundo realizadas en el Vaticano entre 1963 y 1965 para revisar y renovar la vida y la misión de la Iglesia; los documentos aprobados y publicados se dividen en constituciones, decretos y declaraciones. Las constituciones abordan los temas fundamentales abordados del concilio: la Iglesia (*Lumen Gentium*), la divina revelación (*Dei Verbum*), la liturgia (*Sacrosantum Concilium*) y la Iglesia en el mundo actual (*Gaudium et Spes*); los decretos, aunque no menos importantes que las constituciones, tocan temas relacionados con la vida y misión de la Iglesia, y son nueve: sobre el oficio pastoral de los obispos (*Christus Dominus*), el ministerio y la vida de los presbíteros (*Presbiterorum Ordinis*), la formación sacerdotal (*Optatam Totius*), la renovación de la vida religiosa (*Perfectae Caritatis*), el apostolado de los seglares (*Apostolicam Actuositatem*), las iglesias orientales católicas (*Orientalium Ecclesiarum*), la actividad misionera de la Iglesia (*Ad Gentes*), el ecumenismo (*Unitatis Redintegratio*) y los medios de comunicación social (*Inter Mirifica*); finalmente, las declaraciones son escritos sobre tres temas específicos: la libertad religiosa (*Dignitatis Humanae*), la educación cristiana de la juventud (*Gravissimum Educationis*) y las relaciones de la Iglesia con las religiones no cristianas (*Nostra Aetate*). Un documento toca el tema de educación como objeto principal, *Gravissimum Educationis* (GE), y otro de forma coyuntural, *Gaudium et Spes* (GS). Dado que el Papa Pablo VI fue quien aprobó cada documento del Vaticano II, aparece como si fuera el autor, aunque en realidad se trata de escritos elaborados de forma colegiada. A continuación se entresacará el concepto de educación y los temas fundamentales implicados desde este concilio ecuménico. Para los padres Conciliares…

> Todos los hombres, de cualquier raza, condición y edad, en cuanto participantes de la dignidad de la persona, tienen el derecho inalienable de una educación, que[…] esté abierta

> a las relaciones fraternas con otros pueblos a fin de fomentar en la tierra la verdadera unidad y la paz" (GE 1).

La educación es reconocida como un derecho de todos por el hecho de ser humanos, pero debe tener un carácter moral por contribuir a la construcción de una sociedad revestida de unidad y paz, por ello se insiste que los estudiantes tienen derecho a ser estimulados a apreciar los valores morales para aceptarlos de forma libre y personal. En ese sentido, se exhorta a los educadores: "Los que se entregan a la tarea de la educación, principalmente de la juventud, o forman la opinión pública, tengan como gravísima obligación la preocupación de formar las mentes de todos en nuevos sentimientos pacíficos" (GS 82). Con estos elementos se comprende el objetivo de la educación:

> Mas la verdadera educación se propone la formación de la persona humana en orden a su fin último y al bien de las varias sociedades, de las que el hombre es miembro y de cuyas responsabilidades deberá tomar parte una vez llegado a la madurez (GE 1).

Se trata de formar a la persona para la consecución de su fin último, que consiste en su felicidad y realización considerada de forma personal y comunitaria, y expresada en la vivencia de los valores cristianos, sintetizados en el más importante de todos: el amor. Para lograr este fin, la educación debe considerar a la persona de forma integral en el desarrollo de sus condiciones físicas, morales e intelectuales, para ir creciendo en el ejercicio de la propia libertad desde la responsabilidad y así participar en la sociedad para la consecución del bien común; esto se logrará en la medida en que, en medio de la diversidad de disciplinas, se conserve una visión integral, sintética y comprehensiva de la realidad, tarea de todo sujeto que interviene en la educación:

> Queda en pie para cada hombre el deber de conservar la estructura de toda la persona humana, en la que destacan los valores de la inteligencia, voluntad, conciencia y fraternidad; todos los cuales se basan en Dios Creador y han sido sanados y elevados maravillosamente en Cristo (GS 61).

Los puntos anteriores son aplicables a la educación en general y a la educación cristiana en particular; la diferencia específica de ésta última estriba en su dimensión fundamentalmente trascendente, cuyo significado viene dado por la fe en Jesucristo y en su Evangelio, considerado como su fundamento; la educación cristiana no se reduce simplemente a buscar "la madurez de la persona humana arriba descrita, sino que busca, sobre todo, que los bautizados se hagan más conscientes cada día del don de la fe, mientras son iniciados gradualmente en el conocimiento del misterio de la salvación" (GE 2). Por este carácter

salvífico y trascendente, el Vaticano II defiende, al igual que los documentos preconciliares, el derecho de la Iglesia a participar en la tarea educativa de todos, tanto cristianos como personas que no comparten la fe:

> El deber de la educación corresponde a la Iglesia no sólo porque debe ser reconocida como sociedad humana capaz de educar, sino, sobre todo, porque tiene el deber de anunciar a todos los hombres el camino de la salvación, de comunicar a los creyentes la vida de Cristo y de ayudarles con atención constante para que puedan lograr la plenitud de esta vida (GE 3).

Al igual que Pio XI, el Vaticano II define a la familia, al Estado y a la escuela, además de la Iglesia, como las instituciones que deben estar presentes en la educación. Los primeros y más fundamentales, se reafirma, son los padres de familia, aunque explica que no son actúan independientemente, sino que requieren de otras instancias y de la sociedad en general. Al respecto se declara de forma contundente:

> Puesto que los padres han dado la vida a los hijos, están gravemente obligados a la educación de la prole y, por tanto, ellos son los primeros y principales educadores. Este deber de la educación familiar es de tanta trascendencia que, cuando falta, difícilmente puede suplirse[…] La familia es, por tanto, la primera escuela de las virtudes sociales, de las que todas las sociedades necesitan[…] Por medio de la familia, por fin, se introducen fácilmente en la sociedad civil y en el Pueblo de Dios (GE 3).

Se considera a la familia como "la madre nutricia" (GS 61), donde, en un clima de amor, los hijos aprenden los valores más fundamentales de la vida y aprenden a convivir e interrelacionarse en la sociedad. Pero precisamente por este carácter social, se expresa el deber del Estado en la educación de sus ciudadanos, pues es asegurando una buena y sólida calidad educativa como se forman los ciudadanos para el progreso, la divulgación de la cultura y la convivencia pacífica en el pluralismo, propio de la mayoría de las sociedades.

La mejor expresión de la educación cristiana, que comienza en las familias, explica el Vaticano II, se da en la escuela católica, la cual…

> Educa a sus alumnos para conseguir eficazmente el bien de la ciudad terrestre y los prepara para servir a la difusión del Reino de Dios, a fin de que con el ejercicio de una vida ejemplar y apostólica sean como el fermento salvador de la comunidad humana (GE 8).

Se busca que en un ambiente comunitario escolástico, inspirado en el Evangelio, se acompañe al estudiante en su desarrollo mediante el conocimiento profundo y trascendente del mundo, de la vida y del ser humano. Dado que este desarrollo se da en todas las etapas de la vida, es importante ofrecer este servicio educativo en todos los niveles escolares, desde la educación básica hasta el nivel profesional, cubriendo también la educación de

adultos y la formación de maestros. Es así como se promueve una formación integral inspirada en un sentido religioso desde los valores propuestos por Jesucristo. Desde esta perspectiva se explican el rol y las características de la universidad católica:

> Pretende sistemáticamente que cada disciplina se cultive según sus principios, sus métodos y la libertad propia de la investigación científica, de manera que cada día sea más profunda la comprensión de las mismas disciplinas, y considerando con toda atención los problemas y los hallazgos de los últimos tiempos se vea con más exactitud cómo la fe y la razón van armónicamente encaminadas a la verdad[…] y que los alumnos de estos institutos se formen hombres prestigiosos por su doctrina, preparados para el desempeño de las funciones más importantes en la sociedad y testigos de la fe en el mundo (GE 9).

El fin de la educación católica consiste en contribuir desde los valores del Evangelio al fortalecimiento de las personas de forma integral y con sentido de trascendencia en el enriquecimiento de la cultura: "Vivan los fieles en muy estrecha unión con los demás hombres de su tiempo y esfuércense por comprender su manera de pensar y de sentir, cuya expresión es la cultura" (GS 62). Para lograrlo, se resalta la necesidad de crear y promover espacios de diálogo entre fe y razón; en ese sentido, las universidades católicas son un espacio privilegiado para su realización.

En suma, para el Concilio Vaticano II, la educación, derecho fundamental de todo ser humano, tiene como objetivo la formación integral de la persona en el desarrollo de sus potencialidades, considerando todas sus dimensiones, no sólo la cognitiva, y requiere de una visión global y sintética de la realidad y de la persona, tanto en su individualidad como en su contexto social; éste es el tono distintivo del concepto de educación en el Vaticano II: la educación como formación integral. La educación cristiana, además de contribuir a este fin, enfatiza el aspecto trascendente del hombre, elemento indispensable para su integralidad, y lo conecta con Dios desde los valores propuestos por Jesucristo en el Evangelio. La escuela católica concretiza la propuesta educativa de la Iglesia ofrecida a todos para su desarrollo y para el perfeccionamiento de la cultura. Gran parte de estos elementos fueron desarrollados en documentos posteriores, tanto de Papas como de organismos eclesiales, como se analizará en las siguientes secciones. El organismo eclesial más importante en materia de educación es precisamente la Congregación para la Educación Católica, cuyos principales documentos se abordarán a continuación.

1.5.3. Congregación para la Educación Católica.

La Congregación para la Educación Católica (CEC) es una especie de Secretaría de Educación del Vaticano; es la instancia responsable de definir las políticas y las líneas generales a seguir en materia de educación en la Iglesia Católica. Aunque fue erigida en 1588 por el Papa Sixto V para organizar y supervisar las universidades católicas en Roma, el Papa Pablo VI amplió sus facultades para abarcar a las escuelas católicas en todos los niveles educativos; en 1988 recibió el nombre actual.

A partir del Concilio Vaticano II, la CEC ha publicado diversos documentos para dar seguimiento a los temas más importantes tratados en el Concilio en materia educativa; es a partir de estos documentos que se extraerá de forma sistemática el concepto de educación, así como sus temas implicados. Llama la atención que en la mayoría de sus documentos se explica al inicio su contexto y su conexión con documentos anteriores, así como sus destinatarios; la CEC (1988, 1994, 1997, 2002, 2007, 2013, 2014) explica que dichos destinatarios son los responsables de escuelas católicas, las conferencias episcopales, los institutos religiosos, los superiores de comunidades, las personas consagradas, los educadores católicos, los movimientos eclesiales, los padres de familia, los estudiantes y exalumnos de escuelas católicas y la Iglesia en general; el primero de los documentos (1977) tiene como destinatarios a los responsables de la educación y las autoridades civiles; en un documento (1982) no se especifican los destinatarios, pero por el título se deduce que son los católicos involucrados en la tarea educativa.

Como antecedente al concepto de educación en los documentos de la CEC, se parte de su fundamento antropológico, ya que, como se afirma, "toda educación está, pues, guiada por una determinada concepción del hombre" (Congregación para la Educación Católica [CEC], 1982, núm. 18). En el caso de la CEC, aunque se resalta la concepción del ser humano en diferentes documentos, en el recién citado se explica de forma sintética y completa:

> Concepción que, incluyendo la defensa de los derechos humanos, coloca al hombre en la más alta dignidad, la de hijo de Dios; en la más plena libertad, liberado por Cristo del pecado mismo; en el más alto destino, la posesión definitiva y total del mismo Dios por el amor. Lo sitúa en la más estrecha relación de solidaridad con los demás hombres por el amor fraterno y la comunidad eclesial; lo impulsa al más alto desarrollo de todo lo humano, porque ha sido constituido señor del mundo por su propio Creador; le da, en fin, como

> modelo y meta a Cristo, Hijo de Dios encarnado, perfecto Hombre, cuya imitación constituye para el hombre fuente inagotable de superación personal y colectiva (núm. 18).

Resaltan en esta cita los elementos fundamentales de la persona humana: Su valor y su dignidad le vienen por ser creado a imagen y semejanza de Dios, lo que le hace tener un valor especial y superior a todas las demás creaturas, y por haber sido liberado del pecado por Jesucristo; esto lo coloca en una especial relación con Dios, con los demás y con el entorno, abriéndose a dos dimensiones: "La dimensión vertical de la comunión de la persona con Dios se realiza en modo auténtico, siguiendo el camino que es Jesucristo" (CEC, 2013, núm. 35), y "la dimensión horizontal de la comunión a la que el hombre y la mujer están llamados se efectúa en las relaciones interpersonales" (CEC, 2013, núm. 36). Éstas últimas, punto central de la dimensión horizontal, conducen tanto a la convivencia humana en la sociedad como a la solidaridad que promueve la justicia y la paz en el mundo, teniendo como base el amor:

> El ser humano, en cuanto persona, es unidad de alma y cuerpo que se realiza dinámicamente a través de la apertura de sí a la relación con el otro. Así pues, constitutivo de la persona es *el ser-con* y *para-los-otros*, que se actúa en el amor (CEC, 2007, núm. 44).

La visión antropológica de la CEC presenta a Jesucristo como modelo hacia el cual se debe tender en el desarrollo personal.

Estos elementos nos llevan a considerar al ser humano de forma integral y en una perspectiva multidimensional y compleja, pues se le considera tanto individual como socialmente, y de forma racional, relacional y ética. La CEC (2002) lo explica con las siguientes palabras:

> La persona humana se define por la *racionalidad*, es decir, por su carácter inteligente y libre, y por la *relacionalidad*, o sea, por la relación con otras personas. El existir-con el otro implica tanto el nivel del ser de la persona humana – hombre/mujer – como el nivel ético del obrar. El fundamento del *ethos* humano está en ser imagen y semejanza de Dios, Trinidad de personas en comunión. La existencia de la persona se presenta, pues, como una llamada y una tarea a existir el uno para el otro (núm. 35).

La persona humana es un ser en proyecto cuyo desarrollo tiende hacia su realización desde las implicaciones de ser creado a imagen y semejanza de Dios: "El hombre posee una dignidad y grandeza superior a toda otra criatura porque es obra de Dios, elevado al orden sobrenatural como hijo de Dios y, por tanto, con un origen divino y un destino eterno que trasciende este universo" (CEC, 1988, núm. 56); para lograrlo, se requiere de la tarea educativa: "La persona, mediante el estudio y la investigación, contribuye a perfeccionarse

a sí misma y la propia humanidad. El estudio resulta camino para el encuentro personal con la verdad, 'lugar' para el encuentro con Dios mismo" (CEC, 2002, núm. 38).

Para lograr esta gran misión, de acuerdo a la perspectiva de la CEC, es necesario poner a la persona humana en el centro de la tarea educativa, siendo así congruente con la posición humanista de la educación; es decir, se propone una educación centrada en la persona del estudiante, no en el profesor, ni en los contenidos ni en las metodologías pedagógicas; todo lo demás se convierte en un medio para esta misión. En diferentes documentos se enfatiza esta visión:

> El centro de las ciencias de la educación lo ocupa siempre la persona con sus energías físicas y espirituales, con sus aptitudes operativas y creativas, con su misión en la sociedad[…] Toda la obra educativa está, pues, al servicio de la persona, a fin de que consiga una formación completa (1988, núm. 63).

Por tanto, se espera que el educador, sobre todo el católico, ponga en práctica una pedagogía que ponga especial atención al contacto directo y personal con el alumno, sujeto principal en su propio desarrollo: "Se trata, pues, de asumir la relacionalidad como paradigma pedagógico fundamental, medio y fin para el desarrollo de la propia identidad de la persona" (CEC, 2013, núm. 42).

De este fundamento antropológico se puede vislumbrar el concepto de educación en la CEC. La educación se concibe como el camino de la persona humana hacia el desarrollo de sus potencialidades de forma integral; así se explica de forma sintética:

> Se trata, en definitiva, de la exigencia de formar al hombre como persona: Un sujeto que, en el amor, construye la propia identidad histórica, cultural, espiritual y religiosa, poniéndola en diálogo con otras personas, en una dinámica de dones recíprocamente ofrecidos y recibidos (CEC, 2007, núm. 44).

Más allá del aspecto cognitivo, se trata del desarrollo de la persona completa en su camino a la perfección; en ese sentido, se considera que no hay contradicción entre educación en general y educación cristiana: "No es sólo progreso educativo humano, sino verdadero itinerario cristiano hacia la perfección" (CEC, 1998, núm. 48). Esta perfección no se entiende de forma individual, sino como contribución en la consecución del bien común, es decir, de la perfección humana vivida en la sociedad con un sentido de trascendencia, de apertura a la acción de Dios, el creador del ser humano:

> El aprendizaje no es sólo asimilación de contenidos, sino oportunidad de auto-educación, de compromiso por el propio perfeccionamiento y por el bien común, de desarrollo de la

> creatividad, de deseo de aprendizaje continuo, de apertura hacia los demás. Pero también puede ser una ocasión para abrir el corazón y la mente al misterio y a la maravilla del mundo y de la naturaleza, a la conciencia y a la autoconciencia, a la responsabilidad por la creación, a la inmensidad del Creador (CEC, 2014, II-4).

El camino hacia la perfección humana desde la educación requiere de una actitud de apertura tanto de la inteligencia y de la razón hacia la verdad y como del corazón hacia el bien, en la línea como desde siglos atrás propusieron San Agustín y Santo Tomás: "Se cultivan todas las disciplinas[…] Ellas permiten aprender técnicas, conocimientos, métodos intelectuales, actitudes morales y sociales que capaciten al alumno para desarrollar su propia personalidad e integrarse como miembro activo en la comunidad humana" (CEC, 1977, núm. 39). Lejos de devaluar el ejercicio cognitivo de la inteligencia, considerada como la actividad primordial de la educación en la búsqueda de la verdad, se complementa y enriquece con una educación en los valores comprendida como formación en la libertad como una acción humanizadora: "Se trata de educar a cada alumno en librarse de los condicionamientos que le impiden vivir en plenitud como persona, en formarse una personalidad fuerte y responsable, capaz de opciones libres y coherentes" (CEC, 2002, núm. 52). La educación entendida de forma integral, por el desarrollo de las facultades de la persona en la búsqueda de la verdad y el bien, es la que encamina al ser humano hacia la perfección personal y social.

Para la CEC, la característica fundamental de la educación católica estriba en su fundamento, Jesucristo: "El corazón de la educación católica es siempre la persona de Jesucristo. Todo lo que sucede en la escuela católica y en la universidad católica debería conducir al encuentro del Cristo vivo" (CEC, 2014, III). Por tanto, en las instituciones cristianas se deben buscar los medios para que los estudiantes asuman en su manera de pensar, querer y actuar el Evangelio y el espíritu de las bienaventuranzas:

> En esto la Escuela Católica se diferencia de toda otra escuela que se limita a formar al hombre, mientras que ella se propone formar al cristiano y a hacer conocer a los no bautizados, por su enseñanza y su testimonio, el misterio de Cristo que supera todo conocimiento (CEC, 1977, núm. 47).

Esto constituye todo un desafío, considerando los prejuicios que existen en sectores educativos a considerar los valores religiosos como elemento integral de la persona; sin embargo, no se trata de adoctrinar, sino de compartir una escala de valores fundada en el Evangelio con un sentido de trascendencia. Lejos de considerar este desafío como una

tendencia fundamentalista, conduce a las instituciones educativas a una actitud de apertura para transmitir la universalidad del saber, así como los conocimientos y adelantos científicos y tecnológicos desde una "especificidad que procede de su arraigo en la fe en Cristo Maestro y de su pertenencia a la Iglesia" (CEC, 2013, Conclusión). No se trata de una opción entre la gran diversidad de propuestas educativas, sino de una visión que permee todo modelo educativo institucional, "constituye un criterio válido de discernimiento: 'la referencia a Jesucristo enseña de hecho a discernir los valores que hacen al hombre, y los contravalores que lo degradan'" (CEC, 1977, núm. 11). De hecho, esta propuesta, que parte del Evangelio y de la visión integral del ser humano, se aplica a diversos modelos educativos, como el socioformativo basado en competencias: "Es importante que la educación escolar valorice no sólo las competencias relativas a los ámbitos del saber y del saber hacer, sino también aquellas del vivir junto a los demás y del crecer en humanidad" (CEC, 2014, III-1e).

Esta concepción educativa se complementa con la finalidad de la educación, su para qué. De hecho, para la CEC, no se trata de un solo fin, pues en algunos de sus documentos se expresan diversos objetivos de la educación, aunque todos ellos se interrelacionan desde la perspectiva del cambio o transformación, el cual, para tener impacto, debe partir de un profundo conocimiento del ser humano, del entorno y de Dios: "La Escuela Católica enseña a los jóvenes a interpretar la voz del universo que les revela al Creador y, a través de las conquistas de la ciencia, a conocer mejor a Dios y al hombre" (1977, núm. 46). Desde dicho conocimiento se puede dar un profundo significado a la vida, sobre todo en el caso de la educación media y superior: "La educación católica tiene que contribuir al descubrimiento del sentido de la vida y hacer nacer nuevas esperanzas para hoy y el futuro" (2014, III-1). No se trata simplemente de un ejercicio especulativo, sino de un descubrimiento en una perspectiva de trascendencia que lleve a "interactuar con los demás en reciprocidad, a amar la creación, a pensar de forma libre y crítica, a realizarse en el trabajo, a proyectar el futuro, en una palabra, a ser" (2002, núm. 82). Aunque parezca un slogan publicitario, para la CEC, se trata de "educar para ser".

Como se mencionaba, la CEC resalta la transformación como el para qué de la educación. Educar para ser significa educar para trasformar propositivamente la realidad en diferentes niveles, comenzando primeramente por la transformación del estudiante mismo:

"La educación tiene que encaminar al estudiante a encontrar la realidad, a insertarse con conciencia y responsabilidad en el mundo[…] Sin embargo, más que la información y el conocimiento, la *transformación* de la persona es el verdadero resultado esperado" (2014, III-2f); luego, como consecuencia, se debe transformar la cultura y la sociedad donde el estudiante está inmerso:

> La educación tiene una función particular en la construcción de un mundo más solidario y pacífico [mediante la] […]consolidación del humanismo integral, abierto a la dimensión ética y religiosa, que atribuye la debida importancia al conocimiento y a la estima de las culturas y de los valores espirituales de las diversas civilizaciones (2002, núm. 79).

Esto será posible en la medida en que el estudiante transforme en sabiduría el conocimiento y las experiencias adquiridas en los ambientes educativos:

> La escuela católica desea promover la sociedad de la sabiduría, a ir más allá del conocer para educar a pensar, a ponderar los hechos a la luz de los valores, a educar para la asunción de responsabilidades y de compromisos, al ejercicio de una ciudadanía activa (2013, núm. 66).

Esta propuesta constituye todo un reto educativo para la Iglesia Católica y para los educadores inspirados desde el humanismo cristiano, pues se trata de una experiencia que va mucho más allá de la transmisión de conocimientos en cursos académicos; se trata de una formación integral, resaltada por tres razones fundamentales que menciona la CEC: primero, que existe "la conciencia cada vez más extendida del derecho de la persona a la educación integral, es decir, la que responde a todas las exigencias de la persona humana" (1982, núm. 3), por lo que no se trata de una característica exclusiva del humanismo cristiano, sino de la naturaleza humana; segundo, que exige…

> Que los estudiantes hagan una experiencia fuerte de coparticipación con los educadores[…] hacia la búsqueda de la verdad y el sentido de la existencia, hacia una construcción positiva de sí mismos y de la vida, en el horizonte de una formación integral (2007, núm. 2).

Esto ha de traducirse en un trabajo en conjunto entre educadores y educandos en una perspectiva que incluya tanto la verdad como el bien; y tercero, que se requiere de una experiencia educativa completa y compleja:

> La educación[…] enlaza saber y actuar, establece la unidad de los saberes y busca la coherencia del saber. Ella comprende el campo afectivo y emocional, también tiene una dimensión ética: Saber hacer y saber lo que queremos hacer, osar transformar la sociedad y el mundo, y servir la comunidad (2014, III).

El concepto de formación integral es el que da sentido a la dimensión ética y religiosa de la educación, a pesar de las polémicas que históricamente se han dado desde una educación

laica. Al respecto, la CEC sostiene acertadamente que, en el fondo, no existe una educación neutra, ni siquiera en ambientes en los que lo religioso queda fuera de toda discusión: "La pretendida neutralidad de la escuela, conlleva, las más de las veces, la práctica desaparición, del campo de la cultura y de la educación, de la referencia religiosa" (1997, núm. 10), por lo que no se trata de una propuesta neutra sino ideologizada; por ello confirma: "No se habla aquí de la escuela neutra, porque en la práctica ésta no existe" (1982, núm. 47). Esta afirmación va en la línea de la convicción tanto de que todo proyecto educativo parte de un fundamento antropológico, y que éste determina el sustento teórico y político de toda práctica educativa, incluida la de la educación laica, como de que la educación tiene necesariamente implicaciones en el terreno de la ética y los valores y una visión de lo religioso, elemento integral de la vida social; esto se afirma en contra de una tendencia utilitarista en la educación, que "lleva a desconsiderar las necesidades y las expectativas de la persona, a censurar o a sofocar los interrogantes más constitutivos de su existencia personal y social" (1994, I-9).

La dimensión ética de la educación no puede reducirse a materias específicas y aisladas que pueden llevar a considerar que las demás materias son independientes de esta problemática; en ese sentido, la CEC (2014) afirma:

> No hay verdadera ciencia que pueda descuidar sus consecuencias éticas y no hay verdadera ciencia que aleje de la transcendencia. Ciencia y eticidad, ciencia y transcendencia no se excluyen recíprocamente, pero se conjugan para una mayor y mejor comprensión del hombre y de la realidad del mundo (II-2).

Los problemas éticos son trasversales en la vida social y, por tanto, en la educación misma y el currículum, por lo que deben ser tratados de esta forma en la escuela; en el caso de la educación católica, la CEC insta a los profesores a abordar los temas éticos y aceptar la discusión ante problemáticas presentadas por los estudiantes, compartiendo la ley cristiana como propuesta y colocando siempre a la persona humana como "centro dinámico del orden social" (1988, núm. 89). Para lograrlo, es necesario fomentar en el sistema educativo en general, y en el salón de clases en particular, una actitud crítica fundamentada en valores cristianos que, traducidos en actitudes, lleven a abordar positiva e integralmente las implicaciones éticas de la educación:

> Esa comunicación crítica comporta también por parte del educador la presentación de una serie de valores y contravalores, cuya consideración como tales depende de la propia

> concepción de la vida y del hombre[…] como generadores de actitudes humanas, que procurará suscitar en los educandos; tales son: la libertad respetuosa con los demás, la responsabilidad consciente, la sincera y permanente búsqueda de la verdad, la crítica equilibrada y serena, la solidaridad y el servicio hacia todos los hombres, la sensibilidad hacia la justicia, la especial conciencia de ser llamados a ser agentes positivos de cambio en una sociedad en continua transformación. (1982, núm. 30).

En esta misma perspectiva entra el elemento religioso, dadas las implicaciones que tiene respecto a la dimensión de trascendencia del ser humano que, desde el humanismo cristiano, es esencial en su propuesta educativa: "Es necesario recordar que la educación integral comprende imprescindiblemente la dimensión religiosa, la cual contribuye eficazmente al desarrollo de otros aspectos de la personalidad en la medida en que se la integre en la educación general" (1977, núm. 19). Dado que es un tema que polariza al mundo educativo ante el tema de la laicidad, es necesario considerarlo con apertura al diálogo como un aspecto integral y necesario de la persona humana.

Junto con las dimensiones ética y religiosa de la educación, se encuentran otras dos: la social y la comunitaria, las cuales se interrelacionan y se alimentan mutuamente, pues mientras la primera se refiere a un contexto macro, la segunda tiende a concretizarse en realidades más concretas en las que participa el estudiante de manera activa. En ese sentido, se afirma que la escuela…

> Debe realizarse como una comunidad en la cual se expresen los valores por medio de auténticas relaciones interpersonales entre los diversos miembros que la componen y por la adhesión, no sólo individual, sino comunitaria, a la visión de la realidad en la cual ella se inspira (1977, núm. 32).

Estas dos dimensiones obligan a la escuela a estar en comunicación con el entorno social, económico y político del área donde se encuentra, además del contexto regional, nacional y mundial, poniendo una atención especial a los más pobres y necesitados, para formar en los estudiantes una sensibilidad que los lleve a prepararse para contribuir a la transformación de su realidad sin tentaciones asistencialistas, inspirados en el "amor de Cristo por los pobres, los pequeños, por las multitudes en busca de la verdad" (1997, núm. 15), participando así en la misión de la Iglesia y en su opción preferencial por los pobres, partiendo de la convicción de que "en la educación reside la promesa de un futuro más humano y de una sociedad más solidaria" (2002, núm. 84). Para lograr esto, es importante formar en la apertura a la diversidad, lo cual implica una actitud de reconocimiento, respeto y valorización del otro que es diferente: "Es necesario que los enseñantes sean disponibles

y profesionalmente competentes a conducir clases donde la diversidad es reconocida, aceptada, apreciada como un recurso educativo para el mejoramiento de todos" (2014, II-5). Esto constituye un desafío en un momento en el que las sociedades tienden a la segregación y polarización nacidas de los prejuicios y de la descalificación del otro.

Las dimensiones social y comunitaria de la educación podrán ser efectivamente realizadas en la medida en que sean congruentemente vividas en la escuela, considerada, de manera particular la católica, como comunidad educativa "constituida por el encuentro y la colaboración de los diversos estamentos: alumnos, padres, docentes, entidad promotora y personal no docente" (1997, núm. 18). La escuela es el espacio donde se realiza la formación integral de los estudiantes mediante las relaciones interpersonales en una especie de laboratorio que prepara a sus integrantes a convivir en la sociedad desde el ejercicio del trabajo colaborativo, no sólo entre pares, sino con todos los miembros de la comunidad educativa, pues cada uno es importante para que la escuela realice su misión.

Las implicaciones éticas, religiosas, sociales y comunitarias de la educación parten de una visión integral tanto del ser humano, de la que ya se ha hecho mención, como de la realidad. En ese sentido, en diferentes documentos la CEC insiste en la superación de la tendencia fragmentadora de los programas académicos, de las ciencias y, por ende, de la realidad: "Recientemente las ciencias de la educación se han dividido en gran número de especializaciones y corrientes. Además, han sido invadidas por ideologías filosóficas y políticas. Los alumnos tienen a veces la impresión de una confusa fragmentación" (1988, núm. 62); esto se vuelve más palpable en la educación superior, en la que la profesionalización y la especialización pierden de vista la integralidad de la realidad; por ello se afirma:

> Los docentes de las universidades católicas están llamados a ofrecer una original contribución para superar la fragmentación de los saberes disciplinales, favoreciendo el diálogo entre estos distintos puntos de vista especializados, buscando una reconstitución unitaria del saber, siempre aproximativa y en devenir, pero orientada por la conciencia del sentido unitario de las cosas (2014, III-2f).

El logro de la visión integral de la realidad, propuesta ya con anterioridad por Morin, Lonergan e Ibáñez-Martín, constituye un presupuesto para la superación de la "fragmentación de las relaciones personales, comunitarias y colectivas" (2013, núm. 79), logrando así que la escuela sea una verdadera comunidad de formación y estudio para el

crecimiento integral de la persona y de la sociedad planetaria, a la cual pertenece cada estudiante.

Una consecuencia necesaria del logro de la visión unitaria y compleja de la realidad y del saber, afirma la CEC en diferentes documentos de manera original, es la promoción de una síntesis entre educación, cultura, fe y vida: "Fundada en la asimilación de los valores objetivos, la enseñanza, en su dimensión apostólica, no se limita a la síntesis entre fe y cultura, sino que tiende a realizar en el alumno una síntesis personal entre fe y vida" (1977, núm. 44). La fe de ninguna manera puede considerarse como opuesta a la ciencia y a la cultura, pues se expresa mediante ella, y el diálogo y síntesis de estos factores; tampoco se opone a la vida, pues de lo contrario se reduciría a un fideísmo desarraigado de la realidad. La síntesis de cultura, fe y vida en la educación constituye un factor importante en la transformación del conocimiento en sabiduría transformante de la persona. Esto se logra, desde la perspectiva de la CEC, "mediante la integración de los diversos contenidos del saber humano, especificado en las varias disciplinas, a la luz del mensaje evangélico**,** y mediante el desarrollo de las virtudes que caracterizan al cristiano" (2007, núm. 24).

Para comprender mejor las implicaciones entre fe y cultura en la educación, es necesario definir ésta última desde la perspectiva de la CEC: "La cultura es expresión peculiar del ser humano, su específico modo de ser y de organizar la propia presencia en el mundo" (2013, núm. 1), es el espacio donde la persona se desarrolla equilibradamente en una relación sana de la persona con los demás y con el entorno; sin embargo, existe una variedad de culturas y de expresiones en tradiciones, costumbres y lenguas que, en ocasiones, en vez de considerarse como oportunidades para el enriquecimiento mutuo, desembocan en choques y conflictos al mezclarse con intereses políticos, económicos, étnicos, religiosos y territoriales, entre otros. Es por ello que se vuelve importante el diálogo intercultural e interreligioso en los espacios educativos:

> *El diálogo*, fruto del conocimiento, debe ser cultivado *para vivir juntos y construir una civilización del amor*. No se trata de rebajar la verdad, sino de cumplir con la finalidad de la educación, la cual "tiene una función particular en la construcción de un mundo más solidario y pacífico" (2013, núm. 20).

El diálogo intercultural, además de contribuir a eliminar tensiones y conflictos existentes en las sociedades, sobre todo donde coexisten distintas etnias, religiones, nacionalidades y culturas, ayuda "a cada alumno a crecer en humanidad, responsabilidad cívica, además del

aprendizaje" (2014, II-6). No se trata simplemente de acciones aisladas, sino de una educación intercultural trasversal que supere "toda forma de egocentrismo y etnocentrismo[…] según una concepción de desarrollo integral y transcendente de la persona y de la sociedad" (2013, núm. 45). Para ello se requiere de una educación verdaderamente personalista con una visión implícita de "persona-comunión" (2013, núm. 46) que reconozca al otro como persona más allá de sus diferencias; en ese sentido, "la escuela debe ser un espacio de pluralismo donde aprender a dialogar sobre los significados que las personas de las distintas religiones atribuyen a sus respectivos signos, para poder compartir valores universales como la solidaridad, la tolerancia, la libertad" (2013, núm. 63). El valor que debe estar presente a la base de una educación en el diálogo intercultural, afirma la CEC, es el amor, como ya lo afirmaban San Agustín y Santo Tomás, considerado como "voluntad de 'promoción', confianza en el otro y, como consecuencia, acto fundamentalmente educativo" (2013, núm. 46). La CEC explica la importancia de esta perspectiva humanista cristiana en la educación:

> El aporte que el catolicismo puede dar a la educación y al diálogo intercultural es su referencia a la centralidad de la persona humana, que tiene en la relación su dimensión constitutiva. La escuela católica, que tiene en Jesucristo el fundamento de su concepción antropológica y pedagógica, debe practicar "la gramática del diálogo", no como un expediente tecnicista, sino como modalidad profunda de relación (2013, núm. 57).

Otro elemento muy importante en el concepto de educación en el humanismo cristiano es el tema de los agentes que intervienen en el proceso educativo. Aunque la CEC afirma que es educadora toda persona que contribuye a la formación integral del hombre, reconoce algunos actores que intervienen de manera cercana en este proceso, unos de manera directa y otros como apoyo indirecto; más allá del rol de cada actor, se enfatiza la importancia de cada uno como persona, pues la educación no es una tarea, sino un estilo de vida: "Cuanto más viva el educador el modelo de hombre que presenta como ideal tanto más será éste creíble y asequible. Porque el alumno puede entonces contemplarlo no sólo como razonable, sino como vivido, cercano y realizado" (1982, núm. 32). Se trata de educar, ante todo, con el ejemplo y la congruencia de vida.

El primer y más importante agente en la educación es el estudiante mismo, quien "trabaja individual y comunitariamente: estudio, investigación, ejercicios, actividades para-escolares, exámenes, relaciones con los profesores y compañeros, actividades de grupo,

asambleas de clase y de centro" (1988, núm. 47). Aunque los documentos no profundizan en el tema, se coloca en primer lugar porque no se puede concebir una tarea verdaderamente educativa sin el reconocimiento del rol activo del estudiante en su propia formación.

A quien reconoce de manera explícita y contundente la CEC (1977, 1988, 1997, 2002, 2013, 2014) como el primero y más importante agente educativo, después del educando, es la familia, en especial los padres. Se afirma constantemente que los estos son los primeros y naturales responsables de la educación de los hijos, y la familia es referencia indispensable en el proceso de desarrollo de los estudiantes; es por ello que se insiste en la colaboración y comunicación entre la escuela y los padres: "La educación necesita una gran alianza entre los padres y todos los educadores para proponer una vida plena, buena, rica en sentido, abierta a Dios, a los demás y al mundo" (2014, III). Muchos de los problemas en el proceso educativo de los estudiantes se deben a la falta de coordinación entre ambos actores.

Un tercer agente al que la CEC le presta una especial atención es el educador, sobre todo el católico; se concibe como educador quien está al frente de un grupo de estudiantes. No se trata de un trabajo, sino de una misión y de un ministerio:

> No se habla aquí del profesor como de un profesional que se limita a comunicar de forma sistemática en la escuela una serie de conocimientos, sino del educador, del formador de hombres. Su tarea rebasa ampliamente la del simple docente, pero no la excluye[…] además la profesionalidad de todo educador tiene una característica específica que adquiere su significación más profunda en el caso del educador católico: la comunicación de la verdad. En efecto para el educador católico cualquier verdad será siempre una participación de la Verdad (1982, núm. 16).

Desde esta visión, se espera del educador católico profesionalismo en la comunicación de la cultura, práctica de una sólida pedagogía, trato directo y personal con el alumno en actitud de apertura al diálogo, que sea un motivador del desarrollo personal y comunitario, pero sobre todo ello, se le pide una proyección de su fe en la formación integral de los estudiantes en colaboración con los demás miembros de la comunidad educativa, siendo así "un testigo serio y creíble de la responsabilidad y la esperanza de las cuales la escuela es deudora ante la sociedad" (2007, núm. 22). Para lograrlo, es importante que el educador tenga la conciencia de que es mediante su propia vida como comunica ideas y convicciones enraizadas en el evangelio:

> Los maestros, en cuanto testigos, deben dar razón de la esperanza que nutre su vida (*cf*. 1 Pe 3, 15), viviendo la verdad que proponen a sus alumnos, siempre en referencia a Aquel con quien se han encontrado y cuya gran bondad han experimentado con alegría (2007, núm. 38).

Al igual que Clemente de Alejandría hace 18 siglos, la CEC considera que se trata de una tarea que compromete integralmente al docente, incluyendo su propia vida, en una misión transformadora de la sociedad, concretizada en el grupo de estudiantes con los que comparte una materia.

Otro actor educativo para la CEC es la misma Iglesia, principalmente a través de personas consagradas involucradas en la tarea educativa:

> Mediante la escuela el consagrado y la consagrada educan, ayudan al joven a captar su propia identidad y a hacer aflorar aquellas necesidades y deseos auténticos que anidan en el corazón de todo hombre, pero que con frecuencia pasan desapercibidos e infravalorados: sed de autenticidad y honradez, de amor y fidelidad, de verdad y coherencia, de felicidad y plenitud de vida. Deseos que, en último análisis, convergen en el supremo deseo humano: *Ver el rostro de Dios* (2002, núm. 18).

El papel de la Iglesia como educadora consiste en ayudar al estudiante a descubrir, por las palabras y el estilo de los consagrados, la importancia del carácter trascendente de la vida en el camino hacia la realización y la plenitud. Se trata de una gran misión y de una tarea compleja que involucra a consagrados y a laicos: directivos de las instituciones educativas, consejeros, coordinadores, tutores, personal administrativo y de servicio, etc. Por ello la CEC, partiendo de la declaración *Gravissimum Educationis* del Vaticano II, recuerda que la escuela es una comunidad educativa, sobre todo la católica: "La comunidad escolar en su conjunto —con diversidad de funciones, pero con idénticos fines— posee las características de la comunidad cristiana, si es un lugar impregnado de caridad" (1988, núm. 32).

En este sentido, la identidad de la escuela católica, para la CEC, tiene un elemento básico y evidente, su dimensión religiosa:

> El Concilio permite, pues, subrayar como característica específica de la escuela católica, la dimensión religiosa: a) en el ambiente educativo; b) en el desarrollo de la personalidad juvenil; c) en la coordinación entre cultura y evangelio; d) de modo que todo sea iluminado por la fe (1988, núm. 1).

Esta dimensión no puede concebirse como algo desencajado de la vida del estudiante, como si consistiera en actos de piedad específicos y sin relación con la vida; por el contrario, se trata de un elemento trasversal que invade la vida comunitaria y el currículum, y que inspira otro elemento de la identidad de la escuela católica: la centralidad de la persona,

considerada de forma integral. La institución educativa católica se considera "como escuela *para la persona y de las personas*" (2007, núm. 13). La formación integral, para las escuelas católicas, es parte del sentido de su existencia, enriquece una formación científica y tecnológica acorde a la sociedad, pero con un profundo sentido humano que responde a las necesidades de la persona en su totalidad; por eso, afirma la CEC (2007), la escuela católica, "fiel a su vocación, se presenta 'como lugar de educación integral de la persona humana a través de un claro proyecto educativo que tiene su fundamento en Cristo, orientado a obrar una síntesis entre fe, cultura y vida'" (núm. 3). Así se contribuye al objetivo de la educación: Apoyar al estudiante en su camino hacia su propia perfección, es decir, al desarrollo integral de sus potencialidades para la transformación personal, comunitaria y social.

Finalmente, y como síntesis de lo presentado en este apartado, la CEC presenta un gran reto para el cumplimiento cabal de la misión educativa, tanto en las escuelas en general como en las instituciones católicas. Se trata del cumplimiento de la dimensión social de la educación, sobre todo a través de los educadores católicos; se trata de cultivar en las escuelas la responsabilidad social, civil y política de los estudiantes, considerando que ellos serán los responsables de desarrollar la sociedad en todos los niveles en el futuro:

> Nuestro mundo de hoy con sus tremendos problemas de hambre, analfabetismo y explotación del hombre, de agudos contrastes en el nivel de vida de personas y países, de agresividad y violencia, de creciente expansión de la droga, legalización del aborto y, en muchos aspectos, minusvaloración de la vida humana, exige que el educador católico desarrolle en sí mismo y cultive en sus alumnos una exquisita sensibilidad social y una profunda responsabilidad civil y política. El educador católico está comprometido, en último término, en la tarea de formar hombres que hagan realidad la 'civilización del amor' (1982, núm. 19).

La educación, para la CEC, consiste en formar integralmente a los estudiantes en su camino hacia su perfección y hacia el desarrollo social basado en el amor y expresado en una vida con justicia, paz y fraternidad. Es la formación integral, tanto desde el punto de vista de los conocimientos como de las diferentes dimensiones y facultades de la persona del estudiante, así como el contexto comunitario y social, lo que da la pauta para que la CEC, a través de documentos publicados en las últimas décadas, presente un concepto amplio y sintético de los elementos de la educación desde una perspectiva católica y cristiana.

Con todos estos elementos en mente, se analizará en el siguiente apartado el

concepto de educación en los escritos del Papa Juan Pablo II; este concepto, como se verá, coincide en gran parte de lo presentado por la CEC, pues muchos de sus escritos fueron publicados de forma paralela a la mayoría de los documentos analizados en este apartado.

1.5.4. Papa Juan Pablo II.

Karol Jósef Wojtyla, quien eligió el nombre de Juan Pablo II al ser elegido Papa en 1978, nació y vivió en Polonia hasta el momento de ser electo Sumo Pontífice de la Iglesia Católica, cargo en el que estuvo casi 27 años, siendo así el tercer Papa con mayor duración en la historia de la Iglesia. A lo largo de su pontificado escribió 14 encíclicas, pero ninguna de ellas fue sobre el tema de educación; sin embargo, escribió una constitución apostólica sobre las universidades y facultades eclesiásticas (*Sapientia Christiana*, 1979a), una exhortación apostólica sobre las universidades católicas (*Ex Corde Ecclesiae*, 1990b) y otra sobre la catequesis, considerada como educación cristiana (*Chatechesi Tradendae*, 1979b). Desarrolló también un buen número de discursos y mensajes en los que expuso su concepto de educación católica. Como se mencionaba al final del apartado anterior, mucho de lo que se comparte en esta sección, sin pretender ser exhaustivo, coincide con lo expuesto por la CEC, por lo que se seguirá más o menos la misma secuencia de temas que en la sección anterior. Es importante resaltar que, aunque la educación no se encuentra entre los temas prioritarios de su pontificado, no le fue ajeno, pues como afirma Ruiz Díaz (2013):

> Juan Pablo II fue un verdadero educador en el sentido que siendo sacerdote ejerció el oficio de educador de Ética en la Universidad de Lublin, donde desarrolló su ministerio como pastor y pedagogo, encargado de formar a los futuros pastores para la evangelización del siglo veintiuno que se acercaba (p. 26).

Es probable que su concepto de educación haya brotado en gran parte de su propia experiencia de vida.

Para Juan Pablo II (1983b), "toda educación presupone, implícita o explícitamente, una determinada concepción del hombre" (núm. 4). Para el enfoque humanista cristiano, dice el Papa, el concepto de educación parte de la visión del ser humano con dignidad:

> La universidad[…] se presenta como una de las instituciones de la sociedad moderna capaces de defender, juntamente con la Iglesia, al hombre como tal; sin subterfugios, sin ningún otro pretexto y por la única razón de que el hombre tiene una dignidad única y merece ser estimado por sí mismo (1986, núm. 1).

Esta dignidad se funda, desde una perspectiva específicamente cristiana, en el hecho de haber sido creado a imagen y semejanza de Dios y por tener como modelo y meta de crecimiento humano en plenitud a Jesucristo, por lo que se considera a la persona de forma integral con un sentido de trascendencia:

> *The more one seeks to unravel the mystery of the human person, the more open one becomes to the mystery of transcendence. The more deeply one penetrates the divine mystery, the more one discovers the true greatness and dignity of human beings*"[3] (1987, núm. 5).

Por tanto, el fundamento antropológico de la educación, para Juan Pablo II, se encuentra en la dignidad del ser humano, la cual cobra plenitud al considerarse con un sentido de trascendencia, conectado con Dios mismo.

Al hablar de educación cristiana, el Papa la conecta invariablemente con la persona misma de Jesucristo, a quien presenta como inspirador y modelo del docente, pues no solamente enseñó, sino que además fue siempre congruente al vivir siempre lo que él mismo predicaba: "La majestad de Cristo que enseña, la coherencia y la fuerza persuasiva únicas de su enseñanza, no se explican sino porque sus palabras, sus parábolas y razonamientos no pueden separarse nunca de su vida y de su mismo ser" (1979b, núm. 9).

Considerando a la persona con dignidad y sentido de trascendencia y teniendo a Jesucristo como modelo, se puede comprender que para Juan Pablo II la educación es mucho más que una capacitación profesionalizante…

> Porque la simple acumulación fragmentaria de técnicas, métodos e informaciones no pueden satisfacer el hambre y sed de verdad del hombre; en vez de operar en favor de lo que el hombre debe ser, ella trabaja entonces en favor de lo que sirve al hombre en el ámbito del "haber", de la "posesión" (1983b, núm. 3).

Por el contrario, la educación es una actividad dirigida al desarrollo del ser de la persona humana en su búsqueda de la verdad, pues considera que "el hombre es él mismo mediante la verdad, y llega a ser más él mismo mediante el conocimiento cada vez más perfecto de la verdad" (1980, núm. 1). Esto implica no sólo la búsqueda, sino también la transmisión de la verdad, ayudando a los estudiantes "a razonar con rigor, para obrar con rectitud y para servir mejor a la sociedad" (1990b, núm. 2). Es por ello que, para el Papa Polaco, el

[3] Traducción libre: "Entre más se esclarece el misterio de la persona humana, más se abre al misterio de trascendencia. Entre más se penetra en el misterio de lo divino, más se descubre la verdadera grandeza y dignidad de los seres humanos".

concepto de educación se comprende desde su propia finalidad: la formación de una actitud crítica, una vida ética coherente con los valores y un servicio a la sociedad en la cual están insertos. Se trata, pues de una concepción educativa que exige la integración de lo congitivo, lo ético y lo social, aun en contra de visones cientificistas que la descalifican:

> El amor apasionado por la verdad debe animar la tarea educativa más allá de meras concepciones "cientistas" o "laicistas". Debe llevar a enseñar cómo discernir lo verdadero de lo falso, lo justo de lo injusto, lo moral de lo inmoral, lo que eleva a la persona y lo que la manipula. Son estos criterios objetivos los que han de guiar la educación, y no categorías extraeducativas basadas en términos instrumentales de acción, de poder, de lo subjetivamente útil o inútil, de lo enseñado por el amigo o adversario, por el tachado de avanzado o retrógrado (1983b, núm. 3).

En un discurso que dirigió a la UNESCO, se puede encontrar de manera detallada su concepto y la finalidad de la educación:

> La educación consiste, en efecto, en que el hombre llegue a ser cada vez más hombre, que pueda "ser" más y no sólo que pueda "tener" más, y que, en consecuencia, a través de todo lo que "tiene", todo lo que "posee", sepa "ser" más plenamente hombre" (1980, núm. 11).

Para lograrlo, es necesario formar en las relaciones humanas y sociales propositivas, fundadas en una cultura moral que ponga al ser humano en el centro, más allá de la actividad y de los intereses materiales, por ello es importante revisar los procesos y programas educativos, sobre todo aquellos que privilegian el tener y el poseer sobre el ser, atendiendo ambos elementos en su justa dimensión:

> El hombre, que "es más" gracias también a lo que "tiene", y a lo que "posee", debe saber poseer, es decir, disponer y administrar los medios que posee, para su bien propio y para el bien común. La instrucción es indispensable para ello (núm. 17).

No se trata, pues de una propuesta espiritualista y desencarnada de la realidad, sino centrada en el fin último de la educación: Ayudar a la persona a "ser humano".

Para lograr este fin, explica el Papa en diferentes escritos, es muy importante velar por una formación verdaderamente integral del estudiante, sobre todo en la educación católica: "Esa, que es vuestra tradición y dignidad, es también una exigente responsabilidad presente y de cara al futuro. Porque vuestra tarea os consagra a la formación integral de las nuevas generaciones, sacudidas por cambios y tensiones profundas" (1983b, núm. 1). La formación integral, de acuerdo a Ruiz Díaz (2013), es un elemento indispensable en las escuelas católicas al favorecer el desarrollo cultural, intelectual y espiritual de los estudiantes mediante proyectos educativos que integren las áreas religiosa, académica y

administrativa en la comunidad escolar con una responsabilidad social que las proyecte en la comunidad en la que se encuentran.

Esta concepción de la educación como formación integral, para Juan Pablo II, se aplica a todos los niveles educativos, incluido por supuesto el superior, y de manera particular, a la universidad católica; al respecto afirma: "Su inspiración cristiana le permite incluir en su búsqueda, la dimensión moral, espiritual y religiosa, y valorar las conquistas de la ciencia y de la tecnología en la perspectiva total de la persona humana" (1990a, núm. 7). Es tan importante la formación integral, que la resalta incluso como una de las finalidades en la elaboración e implementación de programas de alfabetización para adultos: "Aunque la alfabetización es para la humanidad un deber urgente, sólo cumplirá verdaderamente sus objetivos si se inserta en un programa de desarrollo cultural integral" (1990a). No se trata, por tanto, simplemente de elaborar cursos de cultura general, sino de desarrollar y realizar programas que atiendan las diferentes dimensiones humanas de las personas que aprenden a leer y escribir, incluida la atención a sus necesidades más profundas y existenciales: "Transmitir conocimientos, valores fundamentales y razones para vivir" (1999, núm. 3).

La formación integral de la persona como fin de la educación constituye, para Juan Pablo II, como fue expuesto también por la CEC, un camino seguro que evita los riesgos de la fragmentación del conocimiento que conduce al relativismo moral:

> *Too often, today, the individual's vision of reality is fragmented. At times experience is mediated by forces over which people have no control; sometimes there is not even an awareness of these forces. The temptation grows to relativize moral principles and to privilege process over truth*[4] (1987, núm. 4).

No se trata de una tendencia antimodernista, de la que la Iglesia fue acusada por siglos; es más bien una advertencia sobre las consecuencias de una educación que se centra en el progreso de las ciencias sin una integración de la realidad y de los aspectos morales, por ello propone como alternativa la interdisciplinariedad amplia en la vida escolar, sobre todo en la universitaria, que considere incluso la filosofía y la teología, pues ello asegurará una visión sintética de la realidad y una formación verdaderamente integral de la persona:

[4] Traducción libre: "Continuamente en la actualidad, la visión individual de la realidad es fragmentada. En ocasiones la experiencia es mediada por fuerzas de las que las personas no tienen control; a veces no hay ni siquiera conciencia de la existencia de dichas fuerzas. Crece la tentación de relativizar los principios morales y de privilegiar los procesos sobre la verdad".

> Mientras cada disciplina se enseña de manera sistemática y según sus propios métodos, la *interdisciplinariedad,* apoyada por la contribución de la filosofía y de la teología, ayuda a los estudiantes a adquirir una visión orgánica de la realidad y a desarrollar un deseo incesante de progreso intelectual (1990b, núm. 20).

La educación concebida como una actividad profundamente humana que busca la formación integral de la persona mediante un desarrollo igualmente integral de la realidad nos conecta con dos dimensiones que, al igual que como lo expone la CEC, deben estar siempre presentes en la educación: la ética y la social. En relación a la dimensión ética, Juan Pablo II (1983b) afirma que en la experiencia humana…

> Maduran todos los valores humanos auténticos que el educador cultiva en la conciencia moral del educando: la conciencia de su propia dignidad, su sentido de responsabilidad, su espíritu de solidaridad, su disponibilidad hacia el bien común, su sentido de justicia, su honestidad y rectitud (núm. 4).

Estos son enriquecidos y complementados por los valores cristianos fundados en Cristo, quien se presenta como camino, verdad y vida (Jn 14, 6). Es desde esta perspectiva que el Papa insiste en ordenar todos los desarrollos científicos y tecnológicos, que la escuela debe aprovechar al máximo para la formación y capacitación de los estudiantes, hacia el bien común de la persona, centro de la educación, considerada de forma individual y social, para el logro de la verdad, la libertad y la paz: "Vosotros, educadores cristianos, habéis de ser forjadores de hombres libres, seguidores de la verdad, ciudadanos justos y leales, y constructores de paz[…] Sí, constructores de paz y concordia desde el espíritu de las bienaventuranzas" (1983b, núm. 5).

La necesidad ética de promoción de valores –búsqueda de verdad, bien, libertad y paz- nos conecta con la segunda dimensión de la educación, la social. Aunque ya Pablo VI había afirmado: "*Opus justitiae pax* (*cf*. Is. 32, 17). Lo repetimos hoy con una fórmula más incisiva y dinámica: 'Si quieres la Paz, trabaja por la Justicia'" (1972), Juan Pablo II reafirma que el desafío social de la educación es prioritario e ineludible para la justicia y la paz:

> *Students with the opportunities of higher education can readily grasp the relevance for today of Christ's parable of the rich man and Lazarus (cf. Luc 16, 19ss), with all of its consequences for humanity. What is at stake is not only the rectitude of individual human hearts but also the whole social order as it touches the spheres of economics, politics and human rights and relations. […] It is not enough to offer to the disadvantaged of the world*

> *crumbs of freedom, crumbs of truth and crumbs of bread. The Gospel calls for much more*[5] (1987, núm. 8).

La dimensión social de la educación va mucho más allá que la promoción de la caridad individual, tampoco puede identificarse con acciones desconectadas que alivian momentáneamente las necesidades urgentes de los más desfavorecidos, pues además de que se corre el peligro de "lavar conciencias individuales" al considerar que quien las realiza ya hizo su parte, en realidad no aporta nada a la transformación de las situaciones de injusticia. En diferentes discursos, el Papa manifiesta su confianza en la educación como camino seguro para el progreso de los pueblos en la justicia y en la paz, comenzando por la atención a los adultos que no saben leer ni escribir, pues, como afirma el Papa:

> El analfabetismo constituye una gran pobreza; con frecuencia es sinónimo de marginación para hombres y mujeres que quedan al margen de una buena parte del patrimonio cultural de la humanidad, e impedidos para desarrollar plenamente sus capacidades personales y su cualificación profesional (1990a).

En el ámbito escolar, la justicia comienza por una oferta educativa incluyente con una especial atención a los más pobres y segregados:

> La escuela está llamada a ser cada vez más acogedora para los niños, independientemente de su origen y su condición social, centrando su atención de modo especial en los más pobres, en las víctimas de la violencia y de la guerra, en los refugiados y en los desplazados (1999, núm. 3).

Estas palabras siguen siendo tan actuales y significativas como entonces. Otro aspecto indispensable en el concepto de educación es su relación con la cultura. Al respecto, Juan Pablo II (1986) reitera que "'la educación es una actividad humana en el orden de la cultura'; no sólo por ser 'la primera y esencial tarea' de ésta, sino también porque la educación juega un papel activo, crítico y enriquecedor de la cultura misma" (núm. 2). Aunque al afirmar lo anterior se refiere a la educación superior, es aplicable a todos los niveles educativos, pues en la medida en que la población tiene acceso a la educación formal, la cultura del pueblo se enriquece. Para Juan Pablo II, los criterios que definen el valor de una cultura son: "El *significado de la persona humana*, su libertad, su dignidad, *su*

[5] Traducción libre: "Los estudiantes con oportunidades de educación superior pueden comprender muy bien la relevancia actual de la parábola que presenta Cristo del rico y Lázaro (*cf*. Lc 16, 19ss) con todas sus consecuencias para la humanidad. Lo que está en juego no es sólo la rectitud de corazones humanos, sino todo el orden social, pues la educación incluye la esfera de lo social, de lo político, de los derechos humanos y de las relaciones… no basta con ofrecer a los menos favorecidos del mundo migajas de libertad, de verdad y de pan. El Evangelio exige mucho más"

sentido de la responsabilidad y su apertura a la trascendencia" (1990b, núm. 45). En la medida en que los modelos educativos y el currículum de las escuelas favorecen estos cuatro elementos, se promueve el enriquecimiento de la cultura.

Para Juan Pablo II, un elemento integrante de la cultura y, por ende, del ser humano es la dimensión espiritual y religiosa: "La cultura supone y exige una 'visión integral del hombre' entendido en la totalidad de sus capacidades morales y espirituales, en la plenitud de su vocación[…] En la fe cristiana la cultura puede encontrar alimento e inspiración definitiva" (1986, núm. 3). Desde esta perspectiva, el Papa enfatiza la formación en la fe, desarrollada por la catequesis, como parte integral de la educación; a tal grado le dio prioridad a este tema que le dedicó una de sus primeras exhortaciones apostólicas: *Catechesi Tradendae* (1979b). En dicho documento, el Papa define la catequesis como "educación de la fe de los niños, de los jóvenes y adultos, que comprende especialmente una enseñanza de la doctrina cristiana, dada generalmente de modo orgánico y sistemático, con miras a iniciarlos en la plenitud de la vida cristiana" (núm. 18). La catequesis, cuya fuente, centro y fin es Jesucristo, tiene como objetivo que quienes la reciben "tengan la vida en su nombre, para educarlos e instruirlos en esta vida y construir así el Cuerpo de Cristo" (núm. 6). De la misma forma que presenta la educación como necesariamente conectada con la vida, la catequesis también debe orientarse a ella y no reducirse a cursos de doctrina desencajada de la realidad de quienes la cursan; advierte también de evitar el extremo opuesto, que la enfoca tanto a la vida presente que se olvida de su carácter trascendente. La catequesis, como la educación en general, tiene una dimensión ética y una dimensión social que le son inseparables.

Por otro lado, al igual que la CEC, el Papa se refiere a los actores que intervienen en su realización, sobre todo a dos de ellos: los padres y los docentes. En relación a los primeros, Juan Pablo II (1979b, 1980, 1983b, 1985) reafirma que los padres son los primeros y más importantes educadores de los hijos, tanto en la vida como en el conocimiento de Dios, pues son quienes inician a los hijos a crecer en la fe, no sólo en la infancia, sino durante toda la vida:

> La dosificación de las intervenciones y silencios, de la indulgencia y la firmeza, de las palabras de ánimo y de las exigencias, de los ejemplos convergentes del padre y de la madre pueden favorecer o comprometer tanto el desarrollo armonioso de los hijos hasta que vuelan del nido familiar (1985, núm. 3).

La tarea educativa de los padres se complementa con toda la familia, la cual "comienza su obra de educación por lo más simple, la lengua, haciendo posible de este modo que el hombre aprenda a hablar y llegue a ser miembro de la comunidad, que es su familia y su nación" (1980, núm. 14). La familia, desde esta perspectiva, es la primera y más importante escuela de los hijos, es la que marca una honda huella en su formación integral, es por ello que afirma que "la escuela es el complemento de la educación recibida en el seno de la propia familia. Así lo reconoce la Iglesia cuando subraya el primado de la familia en la educación" (1983b, núm. 2). En ese sentido, la educación escolar es más efectiva en la medida en que hace equipo con la escuela, y la familia es capaz de conectar la experiencia de vida con lo que los estudiantes viven y aprenden en las instituciones educativas.

Con esta conexión se comprende el papel que para Juan Pablo II tiene el docente en la formación de los estudiantes, sobre todo en la perspectiva humanista cristiana, pues como afirma Ruiz Díaz (2013), en la perspectiva de Juan Pablo II…

> Un verdadero maestro educa hacia un proyecto de ser humano, donde habite Jesucristo, con el poder transformador de dar vida nueva. La verdadera educación cristiana consiste en que todos los hombres lleguen al conocimiento pleno de la verdad, que es Cristo (p. 39).

Para lograr esta gran misión de la educación cristiana, afirma el Papa, se deben tener presentes y promover en los docentes algunos elementos fundamentales: "La enseñanza católica debe caracterizarse a la vez por la competencia profesional de sus profesores, por el testimonio de su fe ardiente, por el clima de respeto, de ayuda mutua, de alegría evangélica, que impregna todo el centro" (1985, núm. 5). Esto requiere del compromiso del educador cristiano, no sólo como profesionista competente y conocedor de su materia, sino ante todo como persona:

> Esa original presencia y servicio educativo del laico católico se forja en una exigente síntesis intelectual y vital que da coherencia y fecundidad a su magisterio. Todo dualismo entre su fe y su vida personal, su fe y su actividad profesional, reflejaría aquel divorcio entre Evangelio y cultura, que Pablo VI denunciaba ya en su Exhortación Apostólica *Evangelii Nuntiandi* como uno de los mayores dramas de nuestro tiempo (1983b, núm. 4).

Como se afirma en autores humanistas cristianos y en documentos de la Iglesia anteriormente analizados, se espera que el docente enseñe no sólo con sus lecciones, sino también con su vida misma; si se pretende una formación integral, ésta comienza por todo actor que participa en la educación: el docente y el padre de familia.

En síntesis, Juan Pablo II, siendo educador él mismo, propone una visión

profundamente humanista cristiana de la educación: Coloca a la persona en el centro de la actividad educativa, y la considera de forma integral con un profundo sentido de trascendencia, al enfatizar que su dignidad y valor proceden de Dios. Al tener a Jesucristo como modelo de educador, reafirma que la educación es mucho más que una labor instructora, pues consiste fundamentalmente en la búsqueda y transmisión de la verdad para que el hombre sea cada vez más humano, por lo que se requiere de una formación integral que considere todas las dimensiones de la persona, de la realidad y de la educación, incluidos los aspectos ético y social, con una profunda conexión con el enriquecimiento de la cultura para el perfeccionamiento del ser humano; esto se enriquece con su dimensión religiosa. Para lograr el fin de la educación, la formación integral, se requiere del compromiso de los diferentes agentes educativos, sobre todo los padres y la familia, así como los docentes, considerando su labor como una misión que involucra su propia vida. Se puede apreciar una profunda concordancia en las ideas del Papa Polaco con los documentos de la CEC. Con estos elementos presentes, se considerará en la siguiente sección el concepto de educación en el sucesor de Juan Pablo II en la cátedra de San Pedro, y quien fue uno de sus más cercanos y entrañables colaboradores como Prefecto de la Congregación para la Doctrina de la Fe.

1.5.5. Papa Benedicto XVI.

Después de la muerte de Juan Pablo II, fue elegido Joseph Ratzinger como Pontífice de la Iglesia en 2005; el nombre que eligió fue Benedicto XVI, en honor a San Benito, patrono de Europa, mostrándolo como su modelo e inspiración, e indicando implícitamente su mirada prioritaria sobre el Viejo Continente, en una especie de reconquista espiritual ante el enfriamiento de la región en materia religiosa. Siendo un teólogo y académico por varias décadas, mostró a través de su pontificado un gusto por la educación, en especial en el nivel superior, a través de los múltiples discursos y conferencias que dirigió al mundo académico. Él mismo expresó en diversas ocasiones su atracción hacia el ambiente universitario con frases como la siguiente: “Mi visita pastoral a Pavía, aun siendo breve, no podía menos de incluir una etapa en esta universidad, […]me alegra estar entre vosotros para este encuentro, al que atribuyo un valor particular, pues también yo vengo del mundo

académico" (2007a). Gran parte de sus aportaciones en torno al concepto de educación se han entresacado de temas sobre educación superior; su manera de escribir y la profundidad de sus palabras reflejan su inclinación al mundo intelectual, como lo expresa Medina (2013): "La voz de Benedicto XVI[…] se presenta con una altura y densidad tales, que lo insertan al debate más actual, serio y comprometido de resignificación sobre la universidad, a la cual él mismo llamó su 'patria espiritual'" (p. 3).

El fundamento antropológico sobre el que Benedicto XVI construye su concepto de educación está en la misma línea que la propuesta educativa de la Iglesia en las últimas décadas. Se trata de un humanismo cristiano que pone al ser humano en el centro de la actividad educativa: "La escuela católica, que tiene como misión primaria formar al alumno según una visión antropológica integral, aun estando abierta a todos y respetando la identidad de cada uno, no puede menos de proponer su propia perspectiva educativa, humana y cristiana" (2008a); esto significa, para el Papa, que se requiere aceptar la pluralidad de personas considerando su dignidad, cuyo origen proviene de ser creado de manera especial por Dios y porque posee facultades que lo hacen diferente y superior a las demás creaturas, como su inteligencia y voluntad: "Poner en el centro al hombre creado a imagen de Dios (*cf*. Gn 1, 27) es, de hecho, lo que caracteriza diariamente vuestro trabajo, en unidad de objetivos con los demás educadores y profesores" (2009a).

Desde este fundamento antropológico se puede comprender mejor la definición de educación que propone Benedicto XVI:

> Educar es formar a las nuevas generaciones para que sepan entrar en relación con el mundo, apoyadas en una memoria significativa que no es sólo ocasional, sino que se incrementa con el lenguaje de Dios que encontramos en la naturaleza y en la Revelación, con un patrimonio interior compartido, con la verdadera sabiduría que, a la vez que reconoce el fin trascendente de la vida, orienta el pensamiento, los afectos y el juicio (2010a).

La educación consiste entonces en la formación de personas desde su relación con el entorno a partir de la transmisión de un patrimonio que pertenece a la misma naturaleza humana en orden a su perfeccionamiento y su felicidad, por ello afirma: "Se trata de la formación de la persona humana, preparándola para vivir en plenitud" (2010b). Esto se logra mediante la educación formal, pero con un sentido de trascendencia, pues como afirma en el mismo discurso, la verdadera felicidad se encuentra sólo en Dios, el único que puede satisfacer las necesidades más profundas del corazón y de la misma existencia. En

esta misma línea, describe a las instituciones educativas católicas como auténticos centros de formación humana integral cuyo fundamento es Dios, y no sólo como lugares de capacitación profesional:

> La identidad de una Universidad o de una Escuela católica[…] es una cuestión de convicción: ¿Creemos realmente que sólo en el misterio del Verbo encarnado se esclarece verdaderamente el misterio del hombre? ¿Estamos realmente dispuestos a confiar todo nuestro yo, inteligencia y voluntad, mente y corazón, a Dios? (2008c).

En suma, se puede afirmar que Benedicto XVI concibe la educación como una manifestación de la misericordia espiritual al manifestar de forma especial el amor de Dios por el hombre.

Esta visión de la educación nos conecta con dos de sus finalidades entrelazadas que el Papa expresa en diferentes discursos: la búsqueda y transmisión de la verdad y la búsqueda del sentido último de la vida. En relación a la primera finalidad, es muy significativo e iluminador el siguiente texto:

> El profesor universitario no sólo tiene como misión investigar la verdad y suscitar perenne asombro ante ella, sino también promover su conocimiento en todos los aspectos y defenderla de interpretaciones reductivas y desviadas[…] Poner en el centro el tema de la verdad no es un acto meramente especulativo, restringido a un pequeño círculo de pensadores; al contrario, es una cuestión vital para dar profunda identidad a la vida personal y suscitar la responsabilidad en las relaciones sociales (*cf*. Ef 4, 25). De hecho, si no se plantea el interrogante sobre la verdad y no se admite que cada persona tiene la posibilidad concreta de alcanzarla, la vida acaba por reducirse a un abanico de hipótesis sin referencias ciertas.
>
> Como decía el famoso humanista Erasmo: "Las opiniones son fuente de felicidad barata. Aprender la verdadera esencia de las cosas, aunque se trate de cosas de mínima importancia, cuesta gran esfuerzo" (Elogio de la locura XL, VII). Este es el esfuerzo que la Universidad debe tratar de realizar; se lleva a cabo mediante el estudio y la investigación, con espíritu de paciente perseverancia (2006c).

La búsqueda y transmisión de la verdad tiene implicaciones en la vida personal y social de los estudiantes, pero también en la realidad, por ello insiste en evitar identificar la verdad con apreciaciones personales, pues esta conexión con la realidad exige que la investigación y el estudio sean lo más objetivos y reales posibles; por ello, en encuentros con académicos el Papa insiste en la siguiente invitación: "Queridos amigos, espero que las universidades se conviertan cada vez más en comunidades comprometidas en la búsqueda incansable de la verdad" (2007b). Esta búsqueda debe ir acompañada, obviamente, de su transmisión, lo cual, para Benedicto XVI debe realizarse de tres formas: creativa, transformativa e

interdisciplinaria; la transmisión creativa busca estimular a los estudiantes no sólo para abrirse a recibir la verdad, sino también para transformar la realidad de acuerdo a dicha verdad: "Lejos de ser solamente una comunicación de datos fácticos, 'informativa', la verdad amante del Evangelio es creativa y capaz de cambiar la vida, es 'performativa' (*cf*. *Spe Salvi*, 2)" (2008c); esto tiene sentido desde la perspectiva de que la praxis sigue a la verdad y se construye sobre ella y no al revés, como lo expresa el mismo Papa. Por otro lado, la transmisión de la verdad debe ser interdisciplinaria debido a su complejidad y a la imposibilidad de ser agotada desde una sola perspectiva; por ello se requiere…

> Ensanchar los espacios de nuestra racionalidad, volver a abrirla a las grandes cuestiones de la verdad y del bien, conjugar entre sí la teología, la filosofía y las ciencias, respetando plenamente sus métodos propios y su recíproca autonomía, pero siendo también conscientes de su unidad intrínseca (2006b).

La otra finalidad de la educación, y de la investigación, es la búsqueda del sentido último de la vida: "En segundo lugar, es de fundamental importancia que el compromiso de la investigación científica se abra al interrogante existencial del sentido de la vida misma de la persona" (2007a). Para lograrlo, la educación debe evitar reducirse a transmitir conocimientos especializados, debe también conectarlos con el sentido existencial del ser humano, lo cual lleva a convertir el conocimiento en sabiduría, concebida por el Pontífice como "saber vivir" mediante la apertura a la realidad completa y a la presencia continua y profunda de quien es en sí mismo la Sabiduría: Dios. Se trata de saber vivir sabiamente en el camino hacia la realización de lo que significa ser creados a imagen y semejanza de Dios. Se trata "de orientar la investigación y la actividad a la promoción de la dignidad humana y a la ardua tarea de construir la civilización del amor" (2007b).

La sabiduría que conduce a "saber vivir", consecuencia de la búsqueda y transmisión de la verdad unida a la búsqueda del sentido último y existencial de la vida, finalidades de la educación, supone, para Benedicto XVI, que la verdad esté siempre unida al bien: "Verdad significa más que conocimiento: Conocer la verdad nos lleva a descubrir el bien" (2008c). La unidad de verdad y bien tiene como resultado lo que el Papa alemán llama "caridad intelectual": "Este aspecto de la caridad invita al educador a reconocer que la profunda responsabilidad de llevar a los jóvenes a la verdad no es más que un acto de amor". Se trata de un profundo elemento que unifica las finalidades de la educación en el amor como resultado de la unión entre la verdad y el bien que protege la unidad del

conocimiento frente a las tendencias fragmentadoras de la realidad, pues la caridad intelectual abarca la totalidad e integralidad de la realidad desde el amor.

La caridad intelectual nos conecta con una problemática que ya el Vaticano II había apuntado, y que autores como Morin, Lonergan, la CEC y Juan Pablo II denuncian también: la tendencia a la hiperespecialización que fragmenta la realidad. Esta tendencia, apunta Benedicto XVI, es en gran parte producto de la globalización y el internet, que aunque han impulsado grandes avances en la cultura y en la comunicación mundial…

> Al mismo tiempo, la cantidad ilimitada de portales a través de los cuales las personas tienen fácil acceso a fuentes indiscriminadas de información puede convertirse fácilmente en instrumento de creciente fragmentación: La unidad del conocimiento se fragmenta y a veces no se aplican o se descuidan las complejas habilidades de crítica, discernimiento y discriminación aprendidas de las tradiciones académicas y éticas (2009c).

Para el Papa, la educación y la formación académica son los grandes recursos que tiene la humanidad para salvaguardar la integridad e integralidad de la realidad y del conocimiento, pues éstas se fundan "en la unidad de la verdad y en el servicio a la persona y a la comunidad, son un poderoso instrumento especial de esperanza" (2008c). Por ello, afirma, las instituciones de educación superior se llaman "universidades", pues en ella las diversas disciplinas son y deben verse como partes de un "*unum*" más grande. La universidad, por tanto, debe promover la visión integral de la realidad.

Esta integralidad de la realidad nos conecta con un elemento central en el concepto humanista cristiano de educación y que han desarrollado autores ya presentados: la formación integral de la persona. Desde la perspectiva de Benedicto XVI, este elemento previene una tendencia acrítica a reducir la educación, sobre todo en el nivel técnico y superior, a una capacitación de mano de obra para las demandas del mundo laboral, por ello las instituciones educativas cristianas en general "tienen como finalidad acoger a la persona en su integridad, proponer caminos armónicos de formación humana, cultural y cristiana, y ofrecer espacios de participación, de confrontación y de comunión" (2007a). La formación integral, comprendida desde el humanismo cristiano, debe fortalecerse, afirma el Papa, desde las dos raíces de lo que denomina "la emergencia educativa": La primera propone complementar el "yo" y el "tú" en un "nosotros" de forma integral para contrarrestar un falso concepto de autonomía humana que lleva al individualismo, al escepticismo y al relativismo que oponen de manera excluyente la naturaleza y la revelación; la segunda raíz

plantea una visión integral y compleja de la realidad desde el diálogo entre ciencia y fe. La emergencia educativa promueve de manera sólida una verdadera formación integral:

> Por tanto, en este "concierto" —por decirlo así— entre creación descifrada en la Revelación, concretada en la historia cultural que va siempre hacia adelante y en la cual hallamos cada vez más el lenguaje de Dios, se abren también las indicaciones para una educación que no es imposición, sino realmente apertura del "yo" al "tú", al "nosotros" y al "Tú" de Dios (2010a).

La formación integral exige en la educación, para Benedicto XVI, la presencia y unidad de cuatro elementos: su conexión con la cultura, su dimensión ética, su orientación social y su apertura a la trascendencia y a lo religioso. Puede afirmarse que la conexión entre educación y cultura es indiscutible, pues la escuela es de por sí una institución dedicada a la promoción de la cultura ante las crisis de identidad cultural actuales; al respecto, el Papa Alemán considera que "la Universidad es uno de los lugares más cualificados para tratar de encontrar los caminos oportunos para salir de esta situación, pues en ella se conserva la riqueza de la tradición que permanece viva a lo largo de los siglos" (2006c). La educación, en especial en su nivel superior, debe buscar una promoción de la tradición y, por ende, de la cultura sobre bases sólidas, abordando las interrogantes existenciales más profundas y, desde sus propuestas, enriqueciendo la misma cultura.

La dimensión ética de la educación es una consecuencia necesaria de la unidad que Benedicto XVI enfatiza entre la búsqueda de la verdad y la consecución del bien. El Papa propone una educación con valores vividos de manera congruente y continuada desde la familia hasta la sociedad, pasando por las instituciones educativas; y aunque en algunos sectores se minimiza su importancia, se trata de una demanda de la sociedad desde diferentes sectores:

> La solicitan los padres, preocupados y con frecuencia angustiados por el futuro de sus hijos; la solicitan tantos profesores, que viven la triste experiencia de la degradación de sus escuelas; la solicita la sociedad en su conjunto, que ve cómo se ponen en duda las bases mismas de la convivencia; la solicitan en lo más íntimo los mismos muchachos y jóvenes, que no quieren verse abandonados ante los desafíos de la vida (2008b).

La necesidad de una educación con valores refleja la importancia de la dimensión ética de la educación que, a final de cuentas, consiste en la formación de la libertad unida a la responsabilidad, pues como lo explica en el mismo mensaje, "la relación educativa es ante todo encuentro de dos libertades, y la educación bien lograda es una formación para el uso correcto de la libertad" (2008b). La libertad tiene sentido en la medida en que está unida a

la responsabilidad, comprendida por Benedicto XVI como la capacidad de responder a sí mismo y a los demás en la vida personal, el mundo laboral y la sociedad como ciudadanos.

La dimensión ética de la educación nos conecta con el tercer aspecto de la formación integral: su orientación social. Aunque Benedicto XVI resalta este aspecto con menos fuerza que otros Papas, no desaparece del todo, como se aprecia en un discurso dirigido a educadores católicos en Estados Unidos, donde toca dos temas importantes: el carácter inclusivo de la educación, pidiendo que se asegure la accesibilidad a las escuelas católicas a personas de cualquier estrato social y económico, y el reconocimiento al esfuerzo y a la sensibilidad a favor de los inmigrantes: "Innumerables hermanas, hermanos y sacerdotes de congregaciones religiosas, junto con padres altruistas, han ayudado a través de las Escuelas católicas, a generaciones de inmigrantes a salir de la miseria y a situarse en la sociedad actual" (2008c).

El cuarto y último aspecto de la formación integral, al que el Papa le dedica mayor atención, es la apertura a la trascendencia y a lo religioso; es contundente al afirmar: "En efecto, la dimensión religiosa, es intrínseca al hecho cultural, contribuye a la formación global de la persona y permite transformar el conocimiento en sabiduría de vida" (2009a); esta sabiduría, como se explicaba anteriormente, la comprende el Papa como "saber vivir", y esto se logra con la atención a la dimensión trascendente de la persona desde la educación, que atiende tanto la formación humana y civil de los estudiantes como su salvación desde una mentalidad de la fe centrada en Cristo. Por ende, se educa de forma integrada en la cultura, en la profesionalidad y en la competencia desde diferentes campos del saber con sabiduría religiosa y ética "al responder a los interrogantes sobre el sentido y el valor, desempeñan un papel central en la formación profesional" (2009b). Benedicto XVI insiste una y otra vez en la importancia de la fe en la educación, pues ésta "amplía el horizonte de nuestro pensamiento, y es camino hacia la verdad plena, guía de auténtico desarrollo" (2011a) con esperanza en un futuro mejor. En suma, "la transmisión de la fe es parte irrenunciable de la formación integral de la persona, porque en Jesucristo se cumple el proyecto de una vida realizada" (2010a).

La apertura a la trascendencia y a lo religioso constituye para Benedicto XVI, en efecto, uno de los temas centrales en sus discursos conectados con el tema de educación,

expresado en el diálogo entre fe y razón: “La verdad solamente puede encarnarse en la fe y la razón auténticamente humana, hacerse capaz de dirigir la voluntad a través del camino de la libertad” (2008c). El Papa afirma contundentemente que el cristianismo, lejos de pertenecer a la esfera del mito y de la religión, constituye la propuesta desde la revelación para transformar al hombre de manera integral en el camino de la realización de su vocación en la historia; esta propuesta requiere promover continuamente el diálogo entre ciencia y fe desde la relación complementaria entre razón y fe:

> El concepto de razón, en cambio, tiene que "ensancharse" para ser capaz de explorar y abarcar los aspectos de la realidad que van más allá de lo puramente empírico. Esto permitirá un enfoque más fecundo y complementario de la relación entre fe y razón. El nacimiento de las universidades europeas fue fomentado por la convicción de que la fe y la razón están destinadas a cooperar en la búsqueda de la verdad, respetando cada una la naturaleza y la legítima autonomía de la otra, pero trabajando juntas de forma armoniosa y creativa al servicio de la realización de la persona humana en la verdad y en el amor (2007b).

Siendo Benedicto XVI un académico en sus orígenes, su insistencia parte de su misma convicción vivida desde su experiencia en las universidades: El diálogo de la razón y las ciencias con la fe es fundamental para lograr una formación verdaderamente integral del ser humano desde una visión integral de la realidad, que incluye lo trascendente.

La presentación del concepto de educación en Benedicto XVI resulta incompleta si no se atienden dos temas importantes pendientes: los agentes que intervienen en la educación y la concepción de la escuela como comunidad educativa. Respecto al primer tema, llama la atención que, en contraste con el Vaticano II y con Juan Pablo II, el Papa Alemán no profundiza en el papel de los padres y de la familia en la educación, posiblemente por focalizarse en el nivel superior de la educación; sin embargo, es significativa su afirmación de que el estudiante mismo es un sujeto imprescindible por la responsabilidad que tiene sobre su misma formación: “Con todo, la formación también es responsabilidad vuestra, queridos estudiantes. El estudio requiere ciertamente ascesis y abnegación constante. Pero precisamente de este modo la persona se forma en el sacrificio y en el sentido del deber” (2006d); aunque se dirige a universitarios, estas palabras son totalmente aplicables a todo nivel educativo. Los otros sujetos a los que el Papa dedica atención son los docentes, quienes están llamados a realizar la caridad intelectual desde la unidad de la verdad y el bien; esta caridad debe ser transmitida a las futuras generaciones

tanto con la enseñanza como con el testimonio profético de sus vidas, el cual se muestra con sus actitudes de cercanía y confianza que nacen del amor auténtico y de la donación de sí mismo "y que solamente así pueden ayudar a sus alumnos a superar los egoísmos y capacitarlos para un amor auténtico" (2008b). Se reafirma la concepción de la educación como un acto de amor expresado desde la vida del educador.

El segundo tema, a saber, el aspecto comunitario de las instituciones educativas, lo desarrolla Benedicto XVI, como en otros textos, desde la perspectiva de las instituciones de educación superior: "Toda universidad tiene por naturaleza una vocación comunitaria, pues es precisamente una *universitas*, una comunidad de profesores y alumnos comprometidos en la búsqueda de la verdad y en la adquisición de competencias culturales y profesionales superiores" (2007a). No se trata de una comunidad por el simple hecho de coincidir en el mismo espacio o por compartir una materia o el gusto por una disciplina, sino por el ejercicio del diálogo y de las relaciones interpersonales que permiten superar la fragmentación del conocimiento y de la realidad para lograr, de manera conjunta, la perspectiva unitaria del saber. Por ello la comunidad universitaria está llamada a vivir en la unidad desde la diversidad.

En síntesis, el concepto de educación deducido de los escritos del Papa Benedicto XVI parte de su propia experiencia como académico universitario y de su visión del ser humano, concebido como hijo de Dios con valor y capacidades especiales por ser creado a su imagen y semejanza. La educación es el medio por el que se prepara a la persona, considerada de forma integral, a vivir en plenitud desde la búsqueda y transmisión de la verdad y del bien, provocando que el conocimiento se transforme en sabiduría, comprendida como el "vivir bien" desde un sentido de trascendencia. Para lograrlo, se debe promover la caridad intelectual, es decir, la realización de la verdad y el bien vividos de manera sintética en el amor desde una visión integral de la realidad y de la persona humana, lo cual exige de la educación la atención a cuatro aspectos fundamentales: su conexión con la cultura, su dimensión ética, su orientación social y su apertura a la trascendencia y a lo religioso en un diálogo permanente entre la ciencia, la razón y la fe. La tarea educativa se realiza de manera completa en la medida en que el estudiante sea consciente de que es él mismo un actor de su propia educación y desde el compromiso del docente, quien está llamado a ver su profesión como un acto de amor que involucra su propia vida. Se trata de

un conjunto de ideas profundas y muy bien estructuradas, fruto de su experiencia como docente de educación superior, es por ello que la mayoría de sus discursos en materia educativa se focalizan en este nivel. Siendo ésta su fortaleza, lo ausente se convierte en debilidad, es decir, una falta de atención a los demás niveles educativos, así como la dimensión social y transformativa de la sociedad de la educación, ideas que han sido recientemente resaltadas y enfatizadas por su sucesor en la cátedra de San Pedro. Con estas ideas presentes, se analizará el concepto de educación en el Papa Francisco, quien ha marcado una diferencia en estilo y prioridades dentro de la continuidad de los conceptos de educación desde el humanismo cristiano.

1.5.6. Papa Francisco.

El Papa Benedicto XVI, en un hecho inusitado, anunció su renuncia al gobierno de la Iglesia en 2013 para dedicarse a la oración y a la reflexión, convirtiéndose así en Papa Emérito; aunque esta posibilidad está prevista en el Derecho Canónico de la Iglesia Católica, no se había realizado en los últimos siete siglos. En estas circunstancias fue elegido el jesuita Jorge Mario Bergoglio, Arzobispo Cardenal de Buenos Aires, Argentina; tras su elección, escogió a San Francisco de Asís como su patrono y su modelo de vida, tomando su nombre. Se trata del primer Papa del Continente Americano en toda la historia eclesiástica. El estilo del Papa Francisco ha marcado una diferencia muy notable respecto a su antecesor; mientras el Papa Benedicto XVI mantuvo una línea académica en sus discursos, cargados solidez filosófica y teológica, el Papa Francisco manifiesta un estilo sencillo, directo y muy pastoral, sin debilitar el fundamento teológico de sus mensajes. Dado que no ha terminado su pontificado, lo que a continuación se presenta se basa en documentos publicados hasta la primera mitad del año de 2017; aunque no ha escrito ningún documento dedicado específicamente a la educación, se ha encontrado una buena cantidad de información en sus discursos y sus mensajes, así como en una exhortación apostólica (*Evangelii Gaudium*) y una encíclica (*Laudato Si'*). Se encuentran, como antecedentes, homilías y discursos significativos sobre el tema de educación elaborados antes de su pontificado, cuando aún era arzobispo de Buenos Aires; se compartirán algunas citas que ayudarán a comprender la continuidad de su pensamiento respecto a la educación.

Francisco manifiesta un amor especial por la educación a partir de su propia experiencia como estudiante y como profesor, mostrando así, en su estilo pastoral, una profunda humanidad unida a su ministerio papal:

> Nosotros estamos aquí porque amamos la escuela. Digo "nosotros" porque yo amo la escuela, la he amado como alumno, como estudiante y como maestro. Y luego como obispo[…] ¿Por qué amo la escuela? Voy a probar a decíroslo. Tengo una imagen. He escuchado aquí que no se crece solos y que siempre hay una mirada que te ayuda a crecer. Y tengo la imagen de mi primera maestra, esa mujer, esa maestra que me recibió a los seis años, en el primer grado de la escuela. Nunca la he olvidado. Ella me hizo amar la escuela. Y después fui a visitarla durante toda su vida hasta el momento en que falleció, a los 98 años (2014c).

Se reconoce a sí mismo como profesor: "Queridos colegas: Permitidme llamaros así, porque yo también fui profesor como vosotros y conservo un hermoso recuerdo de los días transcurridos en el aula con los estudiantes" (2015c); esto puede corroborarse por su antecedente Jesuita. En su estilo pedagógico tiene presentes los destinatarios, a los cuales se dirige de acuerdo a su nivel: niños, jóvenes, adultos académicos, obreros, padres de familia, etc. Es de llamar la atención la manera como interactúa con los jóvenes, provocando así un aprendizaje verdaderamente significativo, como en las siguientes palabras:

> Preparé este discurso para pronunciároslo... pero, ¡son cinco páginas! Un poco aburrido[...] Hagamos algo: Haré un pequeño resumen y después lo entregaré, por escrito, al padre provincial; lo daré también al padre Lombardi, para que todos vosotros lo tengáis por escrito. Y además, hay posibilidad de que algunos de vosotros hagáis una pregunta y tengamos un pequeño diálogo. Esto os gusta, ¿o no? ¿Sí? Bien. Vamos por este camino (2013a).

No es simplemente informalidad en la transmisión de las ideas; se trata de un estilo inspirado por el mismo Jesús en sus predicaciones; así lo confirma el mismo Papa:

> El Señor siempre fue plástico en el modo de enseñar. De una forma que todos podían entender. Jesús, no buscaba, "doctorear". Por el contrario, quiere llegar al corazón del hombre, a su inteligencia, a su vida y para que ésta dé fruto (2015g).

Esta pedagogía ha sido consistente a lo largo de su ministerio, pues en diferentes discursos pueden encontrarse ejemplos y comparaciones plásticas que ilustran de manera muy gráfica su mensaje.

En su estilo concreto y directo, Francisco no dedica mucha atención a los fundamentos filosóficos y antropológicos de la educación, aunque pueden deducirse de sus mensajes. No explica su concepción de ser humano, pero apela a la atención y defensa de su dignidad desde la educación, considerándola como un derecho inalienable de la persona

por haber sido creada a imagen y semejanza de Dios y, por tanto, en situación de igualdad respecto a los demás seres humanos; desde esta perspectiva, el Papa Francisco llama a construir un nuevo humanismo que tenga la mirada puesta en cada persona, sobre todo en los marginados, los rechazados y los olvidados, principalmente de la educación: "Colaborad a fin de que la educación católica tenga el rostro de ese nuevo humanismo del que se habló en la Asamblea eclesial de Florencia" (2015i). Se trata de un humanismo que considera la unidad en la diversidad de los seres humanos y que evita la masificación y la insensibilidad de los números, considerando que cada persona tiene una historia y una existencia concreta. En ocasiones sus palabras cobran un estilo dramático de apelación:

> *Tragically, at present, more than sixty-five million persons are forcibly displaced around the globe. This unprecedented number is beyond all imagination. The displaced population of today's world is now larger than the entire population of Italy! If we move beyond mere statistics, however, we will discover that refugees are women and men, boys and girls who are no different than our own family members and friends. Each of them has a name, a face, and a story, as well as an inalienable right to live in peace and to aspire to a better future for their sons and daughters*[6] (2016d).

El concepto de educación en Francisco parte de la concepción implícita del ser humano considerado con una existencia concreta y un gran valor, en la misma línea como lo consideraba Lonergan, es decir, el ser humano considerado en su dimensión real y concreta y no como una abstracción filosófica, como lo afirmó cuando aún era Arzobispo de Buenos Aires en un mensaje dirigido a docentes: "Lo que no se puede discutir es que ustedes se enfrentan diariamente a chicos y chicas de carne y hueso, con posibilidades, deseos, miedos y carencias reales" (Bergoglio, 2005, p. 21); se trata de un humanismo cristiano que coloca a la persona en el centro y que exige de la educación una actitud de apertura desde la mirada de Cristo: "*Dove c'è rigidità non c'è umanesimo, e dove non c'è umanesimo, non può entrare Cristo! Ha le porte chiuse! Il dramma della chiusura incomincia nelle radici*

[6] Traducción libre: "Trágicamente, en la actualidad más de sesenta y cinco millones de personas en el mundo son forzadas a emigrar. Esta cifra sin precedentes supera toda imaginación. La población desplazada en el mundo actual es mayor que toda la población de Italia. Sin embargo, yendo más allá de las estadísticas, descubriremos que los refugiados son mujeres y hombres, niños y niñas similares a nuestros familiares y amigos. Cada uno de ellos tiene un nombre, un rostro y una historia, así como un derecho inalienable de vivir en paz y de aspirar a un futuro mejor para sus hijos e hijas".

della rigidità"[7] (2015h).

Desde este fundamento antropológico podemos abordar su concepto de educación; ésta es fundamentalmente el medio por el que se ofrece a la persona humana el camino hacia su plenitud:

> Hace poco tuvo lugar un importante Congreso mundial organizado por la CEC. En esa ocasión destaqué la importancia de promover una educación a la plenitud de la humanidad, porque hablar de educación católica equivale a hablar de lo humano, de humanismo (2015i).

Para llegar a esta plenitud, considera el Papa Francisco en la misma línea de Benedicto XVI, que la persona debe acercarse a la totalidad de la verdad y al bien con un sentido de trascendencia:

> *E mi viene in mente quello che ha detto un grande pensatore: "Educare è introdurre nella totalità della verità"[…] Educare cristianamente è portare avanti i giovani, i bambini nei valori umani in tutta la realtà, e una di queste realtà è la trascendenza*[8] (2015h).

Educar no es simplemente de una actividad académica ni una profesión, "sino una actitud, un modo de ser; para educar es necesario salir de uno mismo y estar en medio de los jóvenes, acompañarles en las etapas de su crecimiento poniéndose a su lado" (2013a). La educación es, como se verá más adelante, una actividad existencial que forma a la persona y que requiere del compromiso completo del docente como persona.

Para facilitar el proceso educativo hacia la plenitud de la persona, considera el Papa Argentino, es necesario tomar en cuenta los elementos que dieron origen y que proporcionan unidad a los grupos humanos; uno de ellos es la cultura:

> Volver a las cosas culturales que nos dieron sentido, que nos dieron la primera unidad de la cultura nacional de los pueblos, recuperar lo que es más nuestro [en] cada uno de los pueblos para compartirlo con los demás y armonizar lo más grande: Eso es educar para la cultura (2015b).

En la medida en que se promueve la educación para la cultura, se fortalece el sentido de identidad personal y colectiva y se camina hacia la plenitud. Esta promoción requiere de actitudes, pues educar es una actitud que requiere de un equilibrio entre la seguridad y el

---

[7] Traducción libre: "¡Donde hay rigidez no hay humanismo, y donde no hay humanismo no puede entrar Cristo! ¡Están cerradas las puertas! El drama de la cerrazón comienza en las raíces de la rigidez".

[8] Traducción libre: "Recuerdo lo que dijo un gran pensador: 'Educar es introducir en la totalidad de la verdad'… Educar cristianamente es llevar adelante a los jóvenes y a los niños en los valores humanos en toda la realidad, y una de esas realidades es la trascendencia".

riesgo: "No se puede educar sólo en la zona de seguridad: no. Esto es impedir que crezcan las personalidades. Pero tampoco se puede educar sólo en la zona de riesgo: Esto es demasiado peligroso" (2013a). Esta actitud se aplica para todos los educadores, comenzando por los padres de familia:

> *Quando tu insegni a un bambino a camminare, gli insegni che una gamba deve essere ferma, sul pavimento che conosce; e con l'altra, cercare di andare avanti[…] Il vero educatore dev'essere un maestro di rischio, ma di rischio ragionevole, si capisce*[9] (2015h).

La educación, desde esta perspectiva, constituye una actividad que trasciende lo que se organiza en el aula; comienza desde el nacimiento y perdura por toda la vida, es por ello que, en el mismo discurso recién citado, Francisco pone una atención especial en la educación informal como un medio que conduce a la plenitud:

> *E oggi ci vuole una "educazione di emergenza", bisogna puntare sull "educazione informale", perché l'educazione formale si è impoverita a causa dell'eredità del positivismo. Concepisce soltanto un tecnicismo intellettualista e il linguaggio della testa. E per questo, si è impoverita. Bisogna rompere questo schema*[10] (2015h).

Francisco retoma el tema de emergencia educativa, enunciado por su antecesor.

Con estos elementos se puede vislumbrar una perspectiva amplia en el concepto de educación del Papa y su contribución hacia la meta última del ser humano. Esto se logra cuando se pasa del conocimiento a la sabiduría que lleva al amor, en la misma línea de San Agustín y Santo Tomás:

> Hoy, con tantos medios, estamos informados, híper-informados, y ¿eso es malo? No. Eso es bueno y ayuda, pero corremos el peligro de vivir acumulando información. Y tenemos mucha información, pero, quizás, no sabemos qué hacer con ella. Corremos el riesgo de convertirnos en "jóvenes museos", que tienen de todo, pero no saben qué hacer. No necesitamos "jóvenes museos", sino jóvenes sabios. Me pueden preguntar: Padre, ¿cómo se llega ser sabio? Y éste es otro desafío: el desafío del amor. ¿Cuál es la materia más importante que tienen que aprender en la Universidad? ¿Cuál es la materia más importante que hay que aprender en la vida? Aprender a amar. Y éste es el desafío que la vida te pone a vos hoy: Aprender a amar (2015a).

Esta perspectiva enriquece el concepto de "caridad intelectual" propuesto por Benedicto

---

[9] Traducción libre: "Cuando tú enseñas a un niño a caminar, le enseñas que una pierna debe estar firme en el suelo que conoce; y con la otra, tratar de ir adelante[…] El verdadero educador debe ser un maestro de riesgos, pero riesgos razonables, por supuesto".

[10] Traducción libre: "Y en la actualidad se necesita una 'emergencia educativa', hay que centrarse en la 'educación informal' porque la educación formal ha sido empobrecida por el legado del positivismo. Se concibe solamente un tecnicismo intelectualista y el lenguaje de la cabeza. Y por eso se ha empobrecido. Hay que romper este esquema".

XVI. El Papa Francisco propone aprender a amar, lo que exige educar en el amor, desde el amor y para el amor, un tema que, por cierto, se encuentra ordinariamente ausente de forma explícita en el currículum de las instituciones educativas en todos los niveles; esa es la prioridad y el gran desafío de la educación; así lo afirma: "Educar es un acto de amor, es dar vida. Y el amor es exigente, pide utilizar los mejores recursos, despertar la pasión y ponerse en camino con paciencia junto a los jóvenes" (2014a). El amor en la educación que propone el Papa, para que sea pleno, humanizante y verdaderamente cristiano, debe estar revestido de un sentido de trascendencia, y así lo deben mostrar los docentes:

> *A questo processo di crescita umana tutti gli educatori sono chiamati a collaborare con la loro professionalità e con la ricchezza di umanità di cui sono portatori, per aiutare i giovani ad essere costruttori di un mondo più solidale e pacifico. Ancor di più le istituzioni educative cattoliche hanno la missione di offrire orizzonti aperti alla trascendenza*"[11] (2017a).

Este sentido de trascendencia es lo que proporciona un profundo vínculo a las dimensiones personal y social de la persona.

El concepto de educación se remite necesariamente a su finalidad. Si el concepto tiene características existenciales y, por tanto, complejas, la finalidad de la educación es también existencial y compleja. Para el Papa Francisco, la finalidad inmediata de la educación, en el camino hacia la plenitud personal y social; es a través de la búsqueda de la verdad que conduce a la sabiduría:

> Como estudiantes universitarios, os dedicáis de modo particular a la búsqueda de la verdad y de la comprensión, al crecimiento en la sabiduría, no sólo en vuestro beneficio sino para el bien de vuestras comunidades locales y de toda la sociedad (2016a).

Por tanto, la búsqueda de la verdad no se orienta simplemente a crecer en conocimiento, sino ante todo transformarlo en sabiduría que transforma la realidad en beneficio de la sociedad a partir de la creatividad, como lo afirmó siendo Arzobispo de Buenos Aires: "La creatividad no es cosa de mediocres. Pero tampoco de 'iluminados' o 'genios': Aunque siempre hacen falta los soñadores y los profetas, su palabra cae en el vacío sin constructores que conozcan su oficio" (Bergoglio, 2003, p. 10). Todo esto exige conjuntar el ámbito

[11] Traducción libre: "En este proceso de crecimiento humano todos los educadores están llamados a colaborar con su profesionalismo y con la riqueza de la humanidad de la que son portadores, para ayudar a los jóvenes a ser constructores de un mundo más solidario y pacífico. Con mayor razón las instituciones educativas católicas tienen la misión de ofrecer horizontes de apertura a la trascendencia".

personal con el social.

En el plano personal, la educación, sobre todo la formal, tiene como objetivo "formar, ayudar a crecer como personas maduras, sencillas, competentes y honestas, que sepan amar con fidelidad, que sepan vivir la vida como respuesta a la vocación de Dios y la futura profesión como servicio a la sociedad" (2013a); esto tiene implicaciones en la persona considerada como un todo, por lo que se requiere de una formación integral que atienda, entre otras cosas, el crecimiento existencial de la persona: "Sed conscientes de que con el estudio se os da una oportunidad fecunda de reconocer y manifestar los deseos más profundos guardados en vuestro corazón, la posibilidad de hacerlos madurar" (2014e); desde esta perspectiva se comprende a la educación como el factor que ayuda a la transformación profunda de la vida personal, como afirma el mismo Francisco: "Es maravilloso que la educación sea capaz de motivarlas hasta conformar un estilo de vida" (2015f).

Esta transformación de la persona no se reduce, para el Papa, a un estilo de vida revestido de bienes materiales, sino que significa llegar a ser personas que se preocupan por su entorno con una mentalidad crítica en la búsqueda de la verdad; así lo expresó aún antes de ser Papa: "Desarrollar la capacidad de juicio crítico para salir de la 'dictadura de la opinión'" (Bergoglio, 2005, p. 23); en ese sentido, los docentes juegan un papel muy importante, como lo cuestiona provocadoramente:

> Me pregunto con Ustedes educadores: ¿Velan por sus alumnos, ayudándolos a desarrollar un espíritu crítico, un espíritu libre, capaz de cuidar el mundo de hoy? ¿Un espíritu que sea capaz de buscar nuevas respuestas a los múltiples desafíos que la sociedad hoy plantea a la humanidad? (2015g).

Francisco estimula la formación de mentes críticas, naturalmente presentes en los estudiantes, encausadas con un espíritu propositivo y una sed de verdad y para la construcción de una sociedad más sana:

> *An education that teaches critical thinking and which encourages the development of mature values is indispensable. In this way, young people are formed with a thirst for truth and not for power, ready to defend values and to live out mercy and charity, which are the main pillars for a healthier society*[12] (2016e).

[12] Traducción libre: "Es indispensable una educación que enseña un pensamiento crítico e impulsa el desarrollo de valores maduros. De esta manera, los jóvenes son formados con una sed de verdad

Desde esta perspectiva se comprende que para el Papa Francisco la finalidad de la educación no se reduce al plano personal ni al puro desarrollo de mentes analíticas, sino que contiene también elementos de transformación social: "No basta con realizar análisis, descripciones de la realidad; es necesario generar los ámbitos, espacios de verdadera búsqueda, debates que generen alternativas a las problemática existentes, sobre todo hoy" (2015g). No solamente se trata de formar jóvenes competentes, sino ante todo agentes de transformación social desde el currículum en las instituciones educativas, atendiendo a las problemáticas sociales reales con una actitud propositiva que brota de la esperanza con un espíritu de trascendencia cristiana:

> ¡No os dejéis robar la esperanza![...] ¿Y quién te roba la esperanza? El espíritu del mundo, las riquezas, el espíritu de la vanidad, la soberbia, el orgullo […] Pero la esperanza, ¿dónde la encuentro? En la carne de Jesús sufriente y en la verdadera pobreza. Hay un vínculo entre ambas (2013a).

Esta esperanza con sentido de trascendencia desde una mentalidad crítica provocada desde la educación es lo que puede transformar la realidad social en un contexto globalizante e individualizante:

> *The "globalization of indifference" can creep in, which makes us "incapable of feeling compassion at the outcry of the poor, weeping for other people's pain"[...] Instead, dear friends, we want to believe that the way you live globalization can produce positive outcomes and generate great potential*[13] (2016e).

Lejos de condenar la globalización, Francisco propone aprovechar sus elementos positivos en la educación.

La consideración de la finalidad de la educación desde los planos personal y social vistos de forma complementaria lleva al Papa Francisco a concebirla como formación integral que asegura el camino hacia la plenitud humana. Desde esta perspectiva, exhorta a las escuelas a promoverla con todas sus implicaciones: "*La sfida – e io vi incoraggio – è andare là per farli crescere in umanità, in intelligenza, in valori, in abitudini, perché*

---

y de poder, dispuestos a defender los valores y a vivir la misericordia y la caridad, las cuales son pilares para una sociedad más sana".

[13] Traducción libre: "La 'globalización de la indiferencia" puede inundarnos, esa que nos hace 'incapaces de sentir compasión ante el gemido de los pobres o llorar ante el dolor de otros'[…] por el contrario, queridos amigos, queremos creer que la manera como viven la globalización puede producir resultados positivos y generar un gran potencial".

possano andare avanti e portare agli altri esperienze che non conoscono"[14] (2015h). Inteligencia, valores y hábitos son elementos indispensables en la formación integral; estos unen las dimensiones cognitiva, ética y espiritual de la educación, pues ésta "nos hace madurar una personalidad unificada y nos transforma en adultos tanto en la vida intelectual como espiritual" (2014e). Esta visión la compartía ya desde que era Arzobispo de Buenos Aires, como lo expresa en un mensaje a las comunidades educativas para motivarlas a convertirse en formadoras de la persona desde la sabiduría: "Queremos una escuela de sabiduría[...] como una especie de laboratorio existencial, ético y social, donde los chicos y jóvenes puedan experimentar qué cosas les permiten desarrollarse en plenitud y construyan las habilidades necesarias para llevar adelante sus proyectos de vida" (Bergoglio, 2004, pp. 15-16). Pero para que sea realmente formación integral, además de estas dimensiones, el Papa propone considerar también los aspectos emocional y práctico, de tal manera que la educación atienda de forma equilibrada el desarrollo de lo que llama "los tres lenguajes" integrados:

> Para esto el Evangelio nos propone un camino sereno, tranquilo: Usar los tres lenguajes, el lenguaje de la mente, el lenguaje del corazón y el lenguaje de las manos. Y los tres lenguajes armoniosamente: Lo que pensás, lo sentís y lo realizás. Tu información baja al corazón, lo conmueve y lo realiza. Y esto armoniosamente: Pensar lo que se siente y lo que se hace; sentir lo que pienso y lo que hago; hacer lo que pienso y lo que siento. Los tres lenguajes (2015a).

La mente, el corazón y las manos; pensar, sentir y realizar. La unión de las dimensiones académica, ética, espiritual y social permite que la educación sea experimentada como formación integral. Esta metáfora la ha utilizado el Papa para describir el objetivo del proyecto educativo mundial creado desde su inspiración, llamado "*Scholas ocurrentes*": "Scholas quiere armonizar el lenguaje de la cabeza con el lenguaje del corazón y el lenguaje de las manos" (2015b).

Además de estos elementos, es significativo que el Papa agregue una dimensión más a la educación, mencionada en el discurso recién citado: lo lúdico, como factor de sanidad fundacional de la persona: "Redescubrir el juego como camino educativo, como expresión educativa. Entonces, ya la educación no es meramente información; es creatividad en el

[14] Traducción libre: "El desafío consiste - los animo – a ir allí para hacerlos crecer en humanidad, en inteligencia, en valores, en hábitos, para poder avanzar y llevar a los otros experiencias que no conocen".

juego, esa dimensión lúdica que nos hace crecer en la creatividad y en el trabajo en conjunto" (2015b). Es muy valiosa la manera como el Papa conecta el juego con el desarrollo del trabajo en equipo, la colaboración y la solidaridad. Se trata nuevamente del desarrollo personal y social a través de la educación desde la formación integral a través del juego, que lleva a la formación de relaciones interpersonales sanas, como lo expresa en otro momento: "La escuela está hecha ciertamente de una válida y cualificada instrucción, pero también de relaciones humanas, que por nuestra parte son relaciones de acogida, de benevolencia, que hay que ofrecer a todos indistintamente" (2015c). Para que la educación sea realmente formación integral, deben atenderse todas estas dimensiones en la escuela de manera interconectada, trasversal y equilibrada.

Al igual que sus antecesores, el Papa Francisco apuesta, como un presupuesto de la formación integral, por una visión también integral de la realidad en la que el ser humano sea visualizado en interacción con todas las dimensiones de la realidad. Esto lo presenta como una exigencia desde un paradigma educativo integrador: "La educación será ineficaz y sus esfuerzos serán estériles si no procura también difundir un nuevo paradigma acerca del ser humano, la vida, la sociedad y la relación con la naturaleza" (2015f, núm. 215). Aunque en esta cita el Papa se refiere al tema de ecología o, como él mismo lo llama en el título de esta encíclica, "el cuidado de la casa común", su enfoque es sistémico y, por tanto, involucra a la educación. Francisco considera que los esfuerzos ambientales y ecológicos son eficaces en la medida en que están conectados con la educación e iluminados por ella; gran parte del problema de destrucción del ecosistema, considera, se encuentra en la fragmentación del conocimiento que impide ver la naturaleza como parte integral de nuestra vida: "Los conocimientos fragmentarios y aislados pueden convertirse en una forma de ignorancia si se resisten a integrarse en una visión más amplia de la realidad" (2015f, núm. 138). En la misma línea de Morin, Lonergan e Ibáñez-Martín, entre otros, el Papa Francisco considera que sólo una visión integrada de la realidad permite la formulación de programas educativos incluyentes y complementarios, que consideren la realidad ecológica y estén siempre abiertos a la trascendencia, pues ésta es también parte integrante de la realidad:

> *La crisi più grande dell'educazione, nella prospettiva cristiana, è questa chiusura alla trascendenza. Siamo chiusi alla trascendenza. Occorre preparare i cuori perché il Signore si manifesti, ma nella totalità; cioè, nella totalità dell'umanità che ha anche questa*

dimensione di trascendenza. Educare umanamente ma con orizzonti aperti[15] (2015h).

La educación comprendida como formación integral exige, por tanto, una visión integral de la realidad. Estos dos elementos nos conducen a tres dimensiones constitutivas de la educación que el Papa Francisco presenta en diferentes escritos: la ética, la religiosa y la social. En relación a la primera, parte de su experiencia pastoral para explicar que todos, incluyendo los más desprotegidos socialmente, tenemos la necesidad y debemos tener la posibilidad de una educación en valores. Parte del ejemplo de una visita que hizo a una comunidad en el Amazonas:

> *Io ho pensato: Come mai questi, che vivono così, che vivono sulla riva di un fiume che va e viene [spesso straripa], che hanno poco da mangiare, sono capaci di pensare così? Perché hanno avuto un metodo e un educatore o un'educatrice che li ha portati per mano. Nessuno, nessuno può essere escluso dalla possibilità di ricevere valori, nessuno! E per questo, ecco la prima sfida che vi dico: lasciate i posti dove ci sono tanti educatori e andate alle periferie[…] hanno l'esperienza della sopravvivenza, anche della crudeltà, anche della fame, anche delle ingiustizie*[16] (2015h).

La educación en valores es la expresión más clara de la dimensión ética de la educación, y es un derecho de toda persona. Ésta consiste en la formación de virtudes y hábitos que llevan a la promoción de la armonía social, basada en la conciencia de que todos formamos una fraternidad como hijos de Dios. No se trata de un moralismo externo sino del desarrollo de la virtud, definida por el Papa como…

> Una convicción que se ha trasformado en un principio interno y estable del obrar. La vida virtuosa, por lo tanto, construye la libertad, la fortalece y la educa, evitando que la persona se vuelva esclava de inclinaciones compulsivas deshumanizantes y antisociales (2016b, núm. 267).

En diversos momentos habla de la libertad, siempre unida a la responsabilidad, como presupuesto para una verdadera formación integral transformadora, desde antes de su pontificado:

---

[15] Traducción libre: "La mayor crisis en la educación, desde la perspectiva cristiana, es este cierre a la trascendencia. Estamos cerrados a la trascendencia. Tenemos que preparar el corazón para que el Señor se manifieste, pero en su totalidad; es decir, la totalidad de la humanidad que también tiene esta dimensión de trascendencia. Educar humanamente, pero con horizontes abiertos".

[16] Traducción libre: "Pensé: ¿cómo es que estos viven bien, viviendo en la orilla de un río que va y viene [a menudo se desborda], que tienen poco que comer, y son capaces de pensar así? Porque han tenido un método y un educador o educadora que les ha llevado de la mano. Nadie, nadie puede ser excluido de la posibilidad de recibir valores, nadie! Y por eso, este es el primer desafío que menciono: Dejen los lugares donde hay muchos educadores y vayan a los suburbios[…] tienen la experiencia de la supervivencia, así como de la crueldad, del hambre y de la injusticia".

> La educación entraña la tarea de promover libertades responsables que opten en esa encrucijada con sentido e inteligencia; personas que comprendan sin retaceos que su vida y la de su comunidad está en sus manos y que esa libertad es un don infinito solo comparable a la inefable medida de su destino trascendente (Bergoglio, 2007, p. 25).

La formación en virtudes, es decir, en valores, es el fundamento para el fortalecimiento de hábitos que construyen una sociedad libre y justa a partir de relaciones sanas y constructivas con los demás y con el entorno; es desde esta perspectiva que explica el profundo significado de la educación ambiental: "Hay educadores capaces de replantear los itinerarios pedagógicos de una ética ecológica, de manera que ayuden efectivamente a crecer en la solidaridad, la responsabilidad y el cuidado basado en la compasión" (2015f, núm. 210). Se trata de un enfoque sistémico de la dimensión ética de la educación.

Esta dimensión ética tiene un profundo significado y valor cuando se aborda de forma propositiva, desde la esperanza, pues ésta, para Francisco, es el factor que puede mover a la sociedad a construirse positivamente desde la educación:

> *C'è un'ultima attesa che vorrei condividere con voi: Il contributo dell'educazione al seminare speranza. L'uomo non può vivere senza speranza e l'educazione è generatrice di speranza. Infatti l'educazione è un far nascere, è un far crescere, si colloca nella dinamica del dare la vita*[17] (2017a).

La esperanza que promueve la vida está lejos de considerarse soñadora y desenraizada de la realidad; no es un optimismo superficial e ingenuo, sino una virtud que promueve una actitud activa de construcción social. En este contexto, afirma, las escuelas católicas deben contribuir en el crecimiento de la humanidad desde la esperanza.

Es la esperanza, considerada como una virtud teologal cristiana junto con la fe y la caridad, la que conecta al Papa con la segunda dimensión de la educación, la religiosa, considerada como la apertura a la trascendencia. Para Francisco, la educación tiene como fundamento último a Dios y su modelo es Jesucristo. Dado que esto se comprende sólo desde la perspectiva de la fe, en la educación ésta debe estar en continuo diálogo y colaboración con la razón, pues ambas contribuyen a una visión integral del ser humano:

> *Faith never limits the scope of reason, but rather opens it up to an integral vision of man and reality, protecting us from the danger of reducing the person to "human matter". As*

[17] Traducción libre: "Existe una expectativa final que quiero compartir con ustedes: La contribución de la educación a sembrar esperanza. El hombre no puede vivir sin esperanza y la educación genera esperanza. De hecho, la educación es un hacer nacer, es un hacer crecer, se coloca en la dinámica de dar la vida".

> *Riccardo said, we can become "workers of intellectual charity", starting from the University itself, so that it may be a place of the formation of "knowledge" in the fullest sense of the term, and of the integral education of the person*[18] (2017b).

La dimensión religiosa de la educación incluye programas de formación en la fe y actos litúrgicos en las instituciones educativas, pero en la perspectiva del Papa Francisco, no puede reducirse a estos elementos, pues tiene implicaciones mucho muy profundas. La fe, en el encuentro con la razón, posibilita una visión integral del ser humano y de la realidad de nuestro mundo y promueve la investigación desde la colaboración y diálogo entre la fe y la ciencia:

> La investigación hace posible el encuentro entre fe, razón y ciencia, permite un diálogo armonioso entre ellas, un intercambio fecundo que, con la conciencia y la aceptación de los límites de la comprensión humana, permite efectuar una investigación científica según la libertad de conciencia (2014e).

La dimensión religiosa de la educación, por tanto, exige la promoción del diálogo y la colaboración entre fe, razón y ciencia.

La tercera dimensión que señala el Papa Francisco es la social, y es a la que le presta mayor atención en muchos de sus discursos y mensajes. Desde su perspectiva, la educación promueve el desarrollo social, el bien común y la paz, factores indispensables para una sociedad sana. Se trata de un compromiso ineludible para todos los que hemos tenido la oportunidad de estudiar: "*Those who are given the opportunity to study also have the responsibility to serve the good of humanity. Knowledge is the privileged path to the integral development of society*"[19] (2016e). Este desarrollo integral de la sociedad exige la realización de la justicia y la paz, lo que implica una atención u opción preferencial por los sectores más desfavorecidos o, como él los llama, "las periferias", comenzando en la misma comunidad educativa:

> A vosotros os pido que améis más a los estudiantes "difíciles" a los que no quieren estudiar, a los que se encuentran en condiciones de necesidad, a los discapacitados y a los extranjeros, que hoy representan un gran desafío para la escuela (2015c).

---

[18] Traducción libre: "La fe nunca limita el alcance de la razón, más bien la abre a una visión integral del hombre y de la realidad, y nos protege del peligro de reducir a la persona a un 'problema humano'. Como dijo Riccardo, podemos convertirnos en 'trabajadores de la caridad intelectual', comenzando en la misma universidad, para que sea un lugar de formación del 'conocimiento' en el más completo sentido de la palabra, y de educación integral de la persona".

[19] Traducción libre: "Todos los que hemos tenido la oportunidad de estudiar tenemos también la responsabilidad de servir al bien de la humanidad. El conocimiento es un camino privilegiado para el desarrollo integral de la sociedad".

Las periferias, para el Papa, no son espacios físicos sino sectores de la sociedad y de la comunidad menos atendidos; en la escuela, las periferias son los grupos de estudiantes más vulnerables a la marginación, al *bullying*, a la ignorancia y a la delincuencia. La dimensión social de la educación requiere del ejercicio de una sociedad justa desde la escuela, llamada a ser una referencia positiva que posibilite la promoción de cambios sociales desde la esperanza traducida en colaboración y solidaridad. Esta visión la traduce en una exigencia:

> Nosotros en mi país tenemos una expresión que no sé cómo la traducirán en inglés: "No se arruguen". No tengan miedo, vayan adelante, tiendan puentes de paz, jueguen en equipo y hagan el futuro mejor porque acuérdense que el futuro está en las manos de ustedes (2014d).

La dimensión social de la educación constituye una pasión para el Papa Francisco.

La educación, para Francisco, se comprende como formación integral multidimensional, pero para que ésta se lleve a cabo de manera profunda y efectiva, se requiere que cada uno de los sujetos o agentes que intervienen en el proceso educativo asuman su responsabilidad desde la conciencia de su rol. Estos actores, para el Papa, son fundamentalmente la familia y el educador (docente); el Estado, para él, constituye un apoyo a la educación en la familia. En todos estos agentes educativos, enfatiza el Papa, el testimonio es uno de los principales factores: "Los jóvenes reconocerán en su modo de ser y actuar que hay algo de extraordinario y comprenderán que merece la pena no sólo aprender estos valores, sino sobre todo interiorizarlos e imitarlos" (2017e). Esta exigencia se vuelve indispensable de manera particular en la familia, pues "la formación ética despierta a veces desprecio debido a experiencias de abandono, de desilusión, de carencia afectiva, o por una mala imagen de los padres" (2016b, núm. 272). El testimonio es un elemento integral de la educación, y debe ser conscientemente asumido por todo agente educativo, pues los niños y jóvenes tienen "necesidad de educadores creíbles y testigos de una humanidad madura y completa. Testimonio. Y esto no se compra, no se vende: se ofrece" (2015c).

Como sus antecesores, el Papa Francisco insiste en que la familia constituye el agente más importante en la educación de los niños y jóvenes:

> Contra la llamada cultura de la muerte, la familia constituye la sede de la cultura de la vida[…] La familia es el lugar de la formación integral, donde se desenvuelven los distintos aspectos, íntimamente relacionados entre sí, de la maduración personal (2015f, núm. 213).

La familia es donde se recibe la influencia más significativa y profunda en la formación de creencias, actitudes, emociones, cosmovisión, conocimiento de Dios, etc.; además, "es el ámbito de la socialización primaria, porque es el primer lugar donde se aprende a colocarse frente al otro, a escuchar, a compartir, a soportar, a respetar, a ayudar, a convivir" (2016b, núm. 276); es la primera y más importante escuela de relaciones interpersonales y el primer ejercicio de construcción social; por ello el Papa enfatiza la importancia de promover en ella la cultura del diálogo desde la formación en valores y hábitos en el desarrollo de la libertad hacia la autonomía, y todo desde el amor y la fe en Dios. Todo esto constituye la formación integral recibida en la familia, sobre todo a través de los padres, quienes tienen el "derecho primario e irrenunciable de educar a los hijos" (2015i).

Junto con los padres y la familia, y no de forma paralela o aislada, están los docentes, cuyo rol no se comprende como una labor sino como una misión: "La enseñanza no es sólo un trabajo: La enseñanza es una relación donde cada profesor debe sentirse completamente implicado como persona, para dar sentido a la tarea educativa respecto a sus alumnos" (2015c) en su camino a su plenitud. Reconoce que los docentes son muchas veces mal pagados y poco comprendidos por la sociedad y por los mismos estudiantes, pero su rol debe ser considerado y valorado desde una perspectiva más amplia, pues se requiere que sean "personas maduras, sabias y equilibradas que nos ayudan a crecer en la familia, en el estudio, en el trabajo y en la fe" (2015d), personas que sean animadoras de otras en el camino de la vida, sobre todo en los obstáculos y desafíos. Su trabajo no es con objetos sino con personas, quienes aprenden de la manera como los docentes viven, por ello considera que "el educador debe ser, ante todo, muy competente, cualificado y, al mismo tiempo, rico en humanidad, capaz de estar en medio de los jóvenes con estilo pedagógico para promover su crecimiento humano y espiritual" (2014a). La misión del docente trasciende en mucho la tarea de transmisión de conocimientos en una clase y en un tiempo definido; para el educador católico y, aún más, para el educador consagrado, la razón de fondo para poseer y vivir todas las características mencionadas brota de la convicción de que la educación es una tarea encomendada consistente en sembrar y cuidar la tierra confiada, "conscientes que el terreno que trabajan y moldean es 'sagrado', viendo en él el amor y la impronta de Dios" (2017e). La educación es formación integral de personas.

En el plano de la educación superior, el Papa Francisco agrega que el docente, al

igual que el investigador, tiene el desafío de mantener la mente y el corazón abiertos para seguir creciendo en conocimiento e interioridad para resistirse al narcisismo: "El buen teólogo y filósofo tiene un pensamiento abierto, es decir, incompleto, siempre abierto al maius de Dios y de la verdad[…] el teólogo que no reza y no adora a Dios termina hundido en el más desagradable narcisismo" (2014b).

Además de los docentes, y unido a ellos, está el entrenador deportivo, quien para Francisco es un agente importante en la formación integral de los estudiantes: "¡Qué importante es que un entrenador sea ejemplo de integridad, coherencia, juicio justo, imparcialidad, así como de alegría de vivir, paciencia, capacidad de estima y benevolencia hacia todos, especialmente hacia los más desfavorecidos!" (2015e). Su labor no se reduce a la capacitación en una disciplina deportiva, sino, al igual que en los docentes y en otros formadores en actividades extracurriculares, también abarca la formación en actitudes, hábitos, convicciones, disciplina, trabajo colaborativo, inclusión de los marginados, etc., desde el trato, la disciplina, la convivencia y su estilo de vida; desde esta perspectiva, afirma el Papa, "el entrenador puede ser, por lo tanto, un válido formador de los jóvenes, junto a los padres, maestros, sacerdotes y catequistas" (2015e). El Papa expresa su deseo y esperanza que los entrenadores cristianos sean auténticos testigos de vida y de fe vivida.

Junto con los agentes están las instituciones educativas, a las que el Papa presta una atención especial, sobre todo a las escuelas católicas. Dado que la educación tiene como fin la formación de personas completas en la búsqueda de la verdad y en su proceso de humanización con un sentido de trascendencia, Francisco define sintéticamente la misión de las escuelas católicas: "Ayudar a los alumnos a crecer como adultos maduros que pueden ver el mundo a través de la mirada de amor de Jesús y comprender la vida como una llamada a servir a Dios" (2016b, núm. 279). La conexión con Dios a través de la persona de Jesús es imprescindible en su misión, por ello propone tres características que las escuelas católicas deben tener: Primero, abrir a los estudiantes a la realidad, pues considera que ir a la escuela significa abrir el corazón y la mente a la realidad en todas sus dimensiones; segundo, ser un lugar de encuentro entre miembros de los diferentes sectores de la comunidad educativa (compañeros, maestros, personal de servicio, administrativos, padres de familia etc.), lo que contribuye a la conciencia de la diversidad en la unidad; de hecho, considera de tal trascendencia la comunidad educativa que, siendo Arzobispo de

Buenos Aires, la calificó como "una pequeña Iglesia, mayor que la familia y menor que la Iglesia diocesana. En ella se vive y se convive" (Bergoglio, 2000, p. 7); la tercera consiste en desarrollar el sentido de lo verdadero, del bien y de lo bello de forma interrelacionada y unida, pues "si una cosa es verdadera, es buena y es bella; si es bella, es buena y es verdadera; y si es buena, es verdadera y es bella" (2014c). La realización conjunta y equilibrada de estas tres características es lo que posibilita que la escuela, sobre todo la católica, sea un verdadero centro de formación integral por ser un lugar de encuentro comunitario y de apertura a la trascendencia, como lo afirma en un mensaje cuando vivía en Buenos Aires:

> La escuela puede ser un "lugar" (geográfico, en medio del barrio, pero también existencial, humano, interpersonal) en el cual se anuden raíces que permitan el desarrollo de las personas. Puede ser cobijo y hogar, suelo firme, ventana y horizonte a lo trascendente (Bergoglio, 2001, p. 9).

Dado que la familia y los docentes, y con ellos la escuela, son los agentes e instituciones primordiales en la educación, el Papa Francisco está convencido del carácter complementario de todos ellos; su interacción se ha llevado a lo largo de la historia a través de un pacto educativo, lo que ha llevado a que colaboren y se comuniquen; sin embargo, considera, este pacto se ha roto en las últimas décadas, debido a que "sea la sociedad, sea la familia, sean las instituciones diversas delegan la educación en los agentes educativos, en los docentes, que –generalmente mal pagados– tienen que llevar sobre sus espaldas esta responsabilidad" (2015b). Este rompimiento del pacto educativo se debe a la creciente y falsa creencia de que los únicos educadores son los docentes y que la escuela es la única responsable de la mala calidad en la educación en el presente; esto se agudiza ante el desarrollo de un sistema educativo excluyente que prioriza su atención en los que tienen más posibilidades (económicas y académicas), relegando a un gran sector de niños y jóvenes; ante esto, el Papa afirma con fuerza: "*Credo che la situazione di un patto educativo rotto, come quella di oggi, sia grave, è grave. Perché porta a selezionare i 'super-uomini', ma soltanto con il criterio della testa e soltanto con il criterio dell'interesse*"[20] (2015h). El Papa pide la reconstrucción del pacto educativo que devuelva la responsabilidad correspondiente a la familia, a la escuela y a la sociedad y que promueva

[20] Traducción libre: "Creo que la situación de un pacto educativo roto, como la de hoy, es grave, es grave. Porque conduce a la selección de los 'super-hombres', pero es sólo con el criterio de la cabeza y sólo con el criterio del interés".

una educación incluyente desde una opción preferencial por los más desfavorecidos.

Como síntesis de lo expuesto en este apartado, se puede afirmar que el Papa Francisco desarrolla un concepto de educación fresco desde palabras y gestos de sencillez y claridad, acompañadas de actitudes de humildad y cercanía, tan necesarios en nuestros tiempos en los que la sociedad necesita de testimonios claros, directos y congruentes. Parte de un fundamento antropológico profundamente humanista cristiano, al considerar al hombre como una persona con una historia y una existencia concreta; es así que propone a la educación como el medio por el que se orienta a la persona hacia su propia plenitud desde la totalidad de la verdad y con un sentido de trascendencia fundado en Dios. La educación tiene como finalidad, para el Papa Francisco, formar personas completas con una sed de verdad y mentalidad crítica y propositiva en la búsqueda de la verdad y en la creación de una mejor sociedad, es decir, una sociedad más fraterna, justa e igualitaria, teniendo como centro el amor. Se concibe la educación como formación integral de la persona, lo que exige tener una visión integral de la realidad y un desarrollo de las dimensiones ética, religiosa y social de la educación. Para lograr este fin, se requiere de la colaboración de los padres y los docentes en la consecución del pacto de las entidades más importantes en el proceso educativo: la familia, la escuela y la sociedad. Aunque el pontificado del Papa Francisco no ha terminado y no ha publicado ningún documento específico sobre el tema de educación, ha presentado a través de sus homilías, mensajes y encuentros una visión muy rica, extensa e integral de este tema con un sólido fundamento humanista cristiano que considera a la persona, pero sobre todo a la sociedad, como el centro de los esfuerzos de la pedagogía hacia la plenitud humana en el amor. Dado que el Papa sigue emitiendo discursos y podría escribir más en torno a este tema, la puerta permanece abierta para seguir enriqueciendo este apartado.

Después de hacer un recorrido por los documentos emanados a nivel universal en la Iglesia, sea de Papas, del Concilio Vaticano II y de la CEC, se presentará en la siguiente sección el concepto de educación en un nivel más contextualizado a partir de documentos oficiales de las conferencias que los obispos latinoamericanos han tenido desde la década de los cincuenta.

1.5.7. Conferencias Episcopales Latinoamericanas.

Además de los documentos del magisterio de la Iglesia Católica a nivel general, en este apartado se presenta el concepto de educación en un contexto más cercano a nuestra realidad a partir de documentos que son fruto de las cinco reuniones que los obispos latinoamericanos han llevado a cabo en Conferencias Generales a partir de 1955. La organización de los obispos en conferencias episcopales de países o de regiones (grupo de varios países pequeños) se fue configurando durante el siglo pasado con el objetivo de tratar asuntos de interés común y ayudarse mutuamente en temas pastorales, aunque fue a partir del Concilio Vaticano II que se establecieron formalmente; en el caso de nuestro país, esta organización llevaba ya décadas de experiencia, siendo la Conferencia Episcopal Mexicana la que decidió y apoyó la fundación de Misioneros de Guadalupe, comunidad a la que pertenece un servidor, en la década de los cuarenta. De manera más o menos paralela a la constitución de conferencias episcopales a nivel mundial, surgió la iniciativa de conferencias generales, es decir, la agrupación de varias conferencias episcopales en una región más grande, dando lugar, entre otros, a la *Federation of Asian Bishops´ Conference*, que agrupa a 19 conferencias episcopales y 10 diócesis o grupos de diócesis asociadas, y al Concilio de Conferencias Episcopales de Europa, con 32 conferencias episcopales; en nuestro continente se desarrolló el Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM), con 21 conferencias episcopales.

El CELAM ha llevado a cabo cinco conferencias generales, nombradas por la ciudad donde se han llevado a cabo: Río de Janeiro (1955), Medellín (1968), Puebla (1979), Santo Domingo (1992) y Aparecida (2007). En cada Conferencia se han abordado temas significativos respecto a su momento histórico, es por ello que cada documento emanado de las mismas tiene diferencias en estilo y en énfasis, al mismo tiempo se aprecia la continuidad en temas fundamentales, lo cual muestra el dinamismo y la continuidad de la Iglesia. Uno de los temas recurrentes y en creciente importancia en dichos documentos es el de educación, como se afirma en Santo Domingo (1992): “Reafirmamos lo que hemos dicho en Medellín y Puebla[…] y a partir de allí señalamos algunos aspectos, que son importantes para la educación católica en nuestros días” (núm. 263). Desde el establecimiento oficial del CELAM en Río de Janeiro (1955), se mostró una preocupación por el tema educativo al erigirse en su estructura el subsecretariado de “Educación y

Juventud" (núm. 97, 6). De hecho, en Medellín (1967) se dedicó el IV capítulo del documento a la educación, considerándola "como un factor y decisivo en el desarrollo del continente" (núm. IV, 1); en Aparecida se manifiesta la misma preocupación, como afirma el CELAM (2011): "Este documento expresa las directrices de los Obispos de América Latina y El Caribe, para motivar en el Continente una profunda renovación de la Escuela Católica y actualización de su identidad (DA 337)" (p. 10). A partir de los documentos publicados por el CELAM se puede deducir tanto su concepto de educación como sus temas complementarios.

Es importante señalar que en los documentos analizados se encuentra como una constante la aplicación de la metodología de "ver, juzgar y actuar", a través de la cual se presenta un panorama general de América Latina en relación al tema tratado, en nuestro caso la educación, desde diferentes dimensiones: social, económica, cultural, política y religiosa. En el documento de Medellín (CELAM, 1968), en su IV capítulo, se describe un panorama que, a pesar de referirse a una realidad de hace sesenta años, tiene elementos significativos y válidos para el momento actual; éste se presenta como una oportunidad de superación: Existe un sector de la población marginada de la cultura, es decir, los analfabetos; aunque se ha aumentado el alcance de la educación básica y media a toda la población, sigue existiendo un sector importante sin oportunidades de participar en el sistema escolar; en las instituciones educativas la atención se centra desproporcionadamente en la información, en detrimento de la educación en valores y del desarrollo de un espíritu crítico; existe una tendencia en la educación al inmediatismo y al pragmatismo al centrar su atención en las necesidades del mercado laboral más que en la persona de los estudiantes; en el nivel superior no se ha desarrollado suficientemente el dialogo ni el trabajo interdisciplinario; el diálogo fe–razón–ciencia es aún incipiente. Frente a esta realidad los obispos latinoamericanos construyen su concepto de educación y desarrollan propuestas educativas.

Como en los apartados anteriores, se parte del fundamento antropológico que, a excepción de Río de Janeiro, es presentado de forma explícita y como un factor que posibilita la educación de calidad, como se afirma en forma de denuncia en Aparecida respecto a "los enfoques antropológicos reduccionistas, que limitan sus horizontes de vida y dificultan la toma de decisiones duraderas" (2007, núm. 445). En Medellín se presenta al

ser humano de forma integral por el hecho de que Dios "quiere salvar al hombre entero, alma y cuerpo" (1968, Introducción, núm. 5); en Puebla se afirma que todos, hombres y mujeres, "por más insignificantes que parezcan, tienen en sí una nobleza inviolable que ellos mismos y los demás deben respetar y hacer respetar sin condiciones; que toda vida humana merece por sí misma, en cualquier circunstancia, su dignificación" (1979, núm. 317). Se presenta a la persona humana con un valor muy especial que debe ser respetado por la dignidad que le da el hecho de haber sido creada a imagen y semejanza de Dios, por ello, se expresa en Aparecida:

> Es necesario presentar la persona humana como el centro de toda la vida social y cultural, resultando en ella: la dignidad de ser imagen y semejanza de Dios y la vocación a ser hijos en el Hijo, llamados a compartir su vida por toda la eternidad (2007, núm. 480).

Desde esta perspectiva, la educación constituye el medio por el que se promueve la conciencia del ser humano acerca de su propia dignidad, mediante el desarrollo de sus facultades y potencialidades como superior a las demás creaturas, y de su responsabilidad de vivir de acuerdo a ella y al plan de Dios. Así se describe en Santo Domingo:

> Así la educación cristiana se funda en una verdadera Antropología cristiana, que significa la apertura del hombre hacia Dios como Creador y Padre, hacia los demás como a sus hermanos, y al mundo como a lo que le ha sido entregado para potenciar sus virtualidades y no para ejercer sobre él un dominio despótico que destruya la naturaleza (1992, núm. 263).

El fundamento antropológico del concepto de educación del CELAM es profundamente humanista cristiano al considerar al ser humano con un valor único dado por Dios. Este fundamento lleva a los obispos latinoamericanos a proponer, según explica el CELAM (2011), un fundamento epistemológico de la educación que esté iluminado "por la ética y el respeto a la persona que aborde la ciencia y los diversos saberes, desde la multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad" (p. 6); es decir, su fundamento epistemológico tiene un carácter complejo, pues se funda en una visión antropológica igualmente compleja, sostenida por la convicción del valor tan especial del ser humano como hijo de Dios.

Con estos elementos fundamentales, el CELAM aborda el tema de la educación, tanto en general como cristiana, desde diferentes perspectivas; en los documentos no existe distinción entre ambos tipos de educación, sólo se separa en este trabajo de manera un tanto artificial para dar mayor claridad, pero se tiene conciencia de que la educación cristiana

constituye un prototipo-propuesta para todo concepto de educación. Para los obispos latinoamericanos la educación se concibe desde una perspectiva integral: "La Iglesia, servidora de la humanidad, se ha preocupado, a través de la historia, de la educación, no sólo catequética, sino integral del hombre" (1968, capítulo IV, núm. 17); esto implica que "toda escuela, para que sea tal, debe ser un ámbito de crecimiento efectivo de todos sus miembros y no sólo un cumplimiento formal de prescripciones" (2011, p. 27). La educación, por tanto, es mucho más que una actividad instructora, pues trasciende en mucho lo que sucede dentro del aula:

> La educación logra ofrecer una propuesta de desarrollo en todas las dimensiones constitutivas de la persona, logrando paulatinamente, no sólo la adquisición sistemática de la cultura, sino la madurez de la persona y el desenvolvimiento armónico de todos los elementos constitutivos del ser humano. La educación integral es el presupuesto necesario para que una escuela sea además de escuela, Escuela Católica (2011, p. 43).

Desde esta perspectiva integral, la educación tiene algunas características que aparecen esparcidas en diferentes documentos. Por un lado, "es la asimilación de la cultura" (1992, núm. 263), comprendida en un sentido amplio, como el proceso por el que la persona se integra en su propia cultura e incluso la enriquece por medios formalmente escolares e informales a través de un proceso dinámico en el que se recoge la experiencia del pasado, se proporcionan los medios para vivir el presente y se proyecta hacia el futuro. Es desde esta perspectiva que Aparecida (2007) afirma:

> La cultura para ser educativa debe insertarse en los problemas del tiempo en el que se desarrolla la vida del joven. De esta manera las distintas disciplinas han de presentar no sólo un saber por adquirir, sino también valores por asimilar, y verdades por descubrir (núm. 329).

La cultura es educativa porque transforma al educando; pero éste, a su vez, enriquece a la cultura, posibilitando que se vuelva más educativa.

Como una consecuencia de ésta, aparece una segunda característica de la educación, explicada por el CELAM en Santo Domingo: es un proceso de maduración en los valores de la persona en la misma cultura: "En la nueva educación se trata de hacer crecer y madurar la persona según las exigencias de los nuevos valores; a esto hay que agregar la armonización con la tipología propia del contexto latinoamericano" (1992, núm. 266).

Estas dos características de la educación, como asimiladora de la cultura y como proceso de asimilación de valores, previenen de considerar al estudiante como un mero

receptor de información; por el contrario, la educación así entendida tiene implicaciones éticas y sociales, pues ésta transforma a la persona en su manera de actuar y de relacionarse con los demás y con el mundo, conduciéndola a colaborar desde su vida a la superación de elementos culturales, sociales, económicos y políticos que se oponen al desarrollo social; por eso, en Medellín se habló del carácter liberador de la educación, es decir, "la que convierte el educando en sujeto de su propio desarrollo" (1968, capítulo IV, núm. 8). Aunque la palabra "liberación" provocó en el pasado reacciones polarizadas en el contexto latinoamericano, tanto a favor como en contra, el mismo documento de Medellín, en el número recién citado, define de manera puntual los elementos que debe tener una educación liberadora: Debe ser creadora de nuevas generaciones más personalizadas y, a partir de la conciencia de la dignidad humana, debe promover la libre autodeterminación y el sentido comunitario; debe ser abierta al diálogo para enriquecerse con los valores que los mismos estudiantes intuyen y descubren en su proceso de crecimiento; debe apreciar y tomar los elementos propositivos de cada región para enriquecerse y enriquecerlos desde una perspectiva pluralista; y debe capacitar a las nuevas generaciones para enfrentar y vivir de mejor manera los cambios continuos, consecuencia del mismo desarrollo. Se trata, pues, de una educación liberadora de las injusticias para promover en los estudiantes y en su entorno un crecimiento justo y pacífico.

El concepto de educación como asimiladora de la cultura y de valores en una perspectiva liberadora no se reduce a contexto escolar, sino que abarca todo ámbito de crecimiento, como lo afirma Puebla: "Educación de adultos, educación a distancia, no-formal, asistemática, estrechamente ligada al notable desarrollo de los medios modernos de comunicación social y, finalmente, las amplias posibilidades que ofrece la educación permanente" (1979, núm. 1018). Es decir, la educación está considerada tanto en espacios y momentos formales como en los no convencionales que ofrecen a las personas oportunidades de crecimiento personal y social.

Los elementos de la educación presentados se enriquecen desde la perspectiva cristiana, la cual, lejos de ser un adjetivo, le da un sentido de trascendencia y una visión más profunda al considerar a Jesucristo como modelo y como meta de la acción educativa; así se afirma en Aparecida: "Cuando hablamos de una educación cristiana, por tanto, entendemos que el maestro educa hacia un proyecto de ser humano en el que habite

Jesucristo con el poder transformador de su vida nueva" (2007, núm. 332). Se considera a Jesús como el modelo en quien se encuentran en plena realización e integración los valores humanos, pues da un sentido nuevo a la existencia y la transforma, capacitando a los hombres a vivir de acuerdo al Evangelio y haciendo de las bienaventuranzas su norma de vida, más allá de los preceptos morales establecidos:

> La educación es "católica", ya que los principios evangélicos se convierten para ella en normas educativas, motivaciones interiores y al mismo tiempo en metas finales[**…**] Jesucristo, pues, eleva y ennoblece a la persona humana, da valor a su existencia y constituye el perfecto ejemplo de vida (2007, núm. 335).

La educación cristiana, por tanto, propone los medios para un proyecto de vida de acuerdo a la persona y a las enseñanzas de Jesucristo, quien es en sí mismo el maestro por excelencia y el modelo a seguir:

> En la convivencia cotidiana con Jesús y en la confrontación con los seguidores de otros maestros, los discípulos pronto descubren dos cosas del todo originales en la relación con Jesús. Por una parte, no fueron ellos los que escogieron a su maestro. Fue Cristo quien los eligió. De otra parte, ellos no fueron convocados para algo (purificarse, aprender la Ley...)**,** sino para Alguien, elegidos para vincularse íntimamente a su Persona (*cf*. Mc 1, 17; 2, 14). Jesús los eligió para "que estuvieran con Él y enviarlos a predicar" (Mc 3, 14), para que lo siguieran con la finalidad de "ser de Él" y formar parte "de los suyos" y participar de su misión. El discípulo experimenta que la vinculación íntima con Jesús en el grupo de los suyos es participación de la Vida salida de las entrañas del Padre, es formarse para asumir su mismo estilo de vida y sus mismas motivaciones (*cf*. Lc 6, 40b), correr su misma suerte y hacerse cargo de su misión de hacer nuevas todas las cosas (2007, núm. 131).

Los obispos latinoamericanos proponen un "modelo educativo" que brota de la persona y de la misión de Jesús, quien comunica y participa su misión de transformación de la humanidad según el plan pedagógico de salvación de Dios a través de un estilo de vida y unas motivaciones congruentes con su misión. Es en esta perspectiva que el CELAM (2011) explica la pedagogía de Jesús como el camino que la comunidad educativa acompaña a las nuevas generaciones en la elaboración e implementación de un proyecto de vida personal y comunitario a partir del encuentro, el discernimiento, el acompañamiento y el testimonio. Desde esta perspectiva, se afirma, el docente cristiano deberá tener presente:

- La acogida: Se acerca y se interesa por lo que van conversando por el camino.
- El discernimiento: Les explica detenidamente las Escrituras, les aporta a la formación explicándoles lo que acontece.
- El acompañamiento: Se queda con ellos cuando atardece, está a su lado cuando la esperanza se desvanece.
- Suscita en los discípulos el testimonio: Infunde en ellos una fuerza que los llena de esperanza y los mueve al encuentro con otros. La educación de nuestro tiempo, atenta a

> los cambios que se han producido tanto en los adultos como en las nuevas generaciones, hace exigible una pedagogía de esta índole (2011, p. 54).

La educación desde la perspectiva cristiana, para el CELAM, es el medio por el que se promueve de manera conjunta la humanización, la socialización y la evangelización, pues a través de las actividades escolares se trata de anunciar a Jesucristo, modelo de la persona y ejemplo de maestro, desde una perspectiva integral en la que la formación no sólo tiene rigor en el contenido y en la pedagogía, sino también solidez en el anuncio del Evangelio como camino hacia la plenitud de la persona y la sociedad. La educación es evangelizadora, se menciona en el documento de Puebla, cuando se lleva a cabo con las siguientes características (1979, núm. 1027-1038): Humanizar y personalizar al hombre para ayudarlo a abrirse a escuchar la Buena Nueva; integrarse al proceso social latinoamericano considerando sus luces y sombras; ejercer una función crítica para regenerar las pautas culturales y las normas de interacción social hacia una sociedad participativa y fraterna y convertir al educando en sujeto de su desarrollo personal y comunitario a través del servicio. Para lograrlo, continua el documento, se requiere de los siguientes criterios: No perder de vista la situación concreta de las personas para formar personalidades fuertes que enfrenten los desafíos actuales; producir agentes de cambio permanente a través de una formación cívica y política; defender el derecho a la educación de toda persona de acuerdo a su fin, carácter, sexo, cultura y tradición; promover en el educador cristiano el desempeño de su misión humana y evangelizadora; considerar a la familia como la primera responsable en la educación; proclamar la libertad de enseñanza como un derecho a la verdad e instar al Estado para la distribución equitativa de los recursos en la sociedad para permitir que los padres elijan la educación de sus hijos. Con estas características y criterios se puede hablar de educación cristiana y evangelizadora, por lo que es mucho más que programas de catequesis y actos litúrgicos, aunque los incluye, pues se afirma que "toda la ceremonia litúrgica de cada sacramento tiene también un valor pedagógico" (1992, núm. 35) porque utiliza el lenguaje de los signos como vehículo del mensaje de Cristo. El carácter cristiano y evangelizador de la educación es considerado de forma trasversal, de manera que permee e ilumine toda la actividad educativa.

Tanto la educación en general como la educación cristiana en particular tienen dos objetivos de la educación, que en el fondo constituyen dos caras de la misma moneda pero

son inseparables: la humanización de la persona y la promoción social. Respecto al primero, el documento de Puebla declara que la educación tiene como meta…

> Humanizar y personalizar al hombre, sin desviarlo, antes bien, orientándolo eficazmente hacia su fin último, que trasciende la finitud esencial del hombre. La educación resultará más humanizadora en la medida en que más se abra a la trascendencia, es decir, a la verdad y al Sumo Bien (1979, núm. 1024).

Esto se logra mediante el desarrollo del pensamiento y la libertad de la persona a través de la comprensión y la comunión con el orden real, produciendo cultura, transformando la sociedad y construyendo su historia; así lo reafirma Aparecida al reafirmar la responsabilidad de la Iglesia en promover en sus escuelas "una educación centrada en la persona humana que es capaz de vivir en la comunidad" (CELAM, 2007, núm. 334), pues en la medida en que se vive en comunidad la persona se humaniza; esto significa, sin embargo, ir contracorriente ante una tendencia educativa que reduce a la persona a un ser capacitable profesionalmente pero desgajado de su dimensión ética y religiosa que lo conecta con los demás. El segundo objetivo ya mencionado en el primero como consecuencia, la promoción humana, se logra a través de una educación social encaminada a "la concientización en orden al cambio de estructuras y la vigencia de la justicia. Por lo cual insta, sobre todo a los laicos, a su adecuado empleo en las tareas de promoción humana" (1968, capítulo I, núm. 23).

La educación concebida y realizada como humanización de la persona y promoción social permite a los estudiantes obtener herramientas para satisfacer sus necesidades personales y sociales, pues como afirma el CELAM (2011), los estudiantes, en especial los universitarios…

> Esperan una educación para la ciudadanía que les permita su incorporación crítica y reflexiva en la sociedad; y quieren ser educados en la experiencia de la solidaridad y del diálogo intercultural para enfrentar adecuadamente el mundo poblado de individualismo y de invisibilización del otro que es diferente (p. 63).

Una educación genuina, sobre todo la cristiana, tiene ante sí el desafío de lograr los dos objetivos de la educación.

En la línea de la integración de los dos objetivos de la educación enunciados, en Río de Janeiro se hizo notar la importancia de la formación de los líderes de la sociedad o, como se enuncia, de los "hombres-claves, o sea, aquellas personas que se encuentran en los niveles de elaboración y de ejecución de decisiones que repercuten en las estructuras

básicas de la vida nacional e internacional" (1955, capítulo I, núm. 19); no sólo se refiere a políticos y empresarios, sino también a técnicos, dirigentes, campesinos y personas involucradas en la cultura, considerando que, en la medida en que logren una formación humanizante, serán capaces de provocar la humanización de la sociedad. Aunque en Medellín se llamó a esta actividad "pastoral de las élites" (1968, capítulo VII, núm. 2), englobando también la educación universitaria en general, el término fue gradualmente desechándose para dar lugar al concepto de formación integral; de hecho, en Santo Domingo se apeló al mundo de la cultura para intensificar sus esfuerzos a favor de la educación, considerada como el "alma del dinamismo social, derecho y deber de toda persona, para sentar las bases de un auténtico humanismo integral" (1992, núm. 41). La preocupación por una educación de las élites de calidad se transformó en un énfasis por la educación para todos, expresando así un gradual convencimiento de la responsabilidad compartida por todos para lograr el doble fin de la educación: la humanización y la promoción humana.

Los dos objetivos enunciados por los obispos latinoamericanos se conectan con la concepción de la educación como formación integral, comprendida en la misma perspectiva de los apartados anteriores. Se trata de una propuesta de educación integradora que responda a los problemas complejos, tanto personales como sociales: "La integración, en efecto, no es un proceso exclusivamente económico; se presenta, más bien, con amplias dimensiones que abrazan al hombre totalmente considerado: social, político, cultural, religioso, racial" (1968, capítulo II, núm. 11). Es significativo que cuando el CELAM describe la educación en estos términos expresa su preocupación por la población indígena (1955, núm. 86) y por los más desprotegidos del desarrollo social:

> En atención al gran número de analfabetos y marginados en América Latina, la Iglesia, sin escatimar sacrificio alguno, se comprometerá a la Educación de Base, la cual aspira no sólo a alfabetizar, sino a capacitar al hombre para convertirlo en agente de su desarrollo integral (1968, capítulo IV, núm. 16).

Son las personas que pertenecen a estos sectores los que más requieren de una formación integral.

Al hablar de formación integral, el CELAM parte del presupuesto de la multidimensionalidad de la persona, considerando que se requiere de propuestas integrales y complejas que atiendan todos los aspectos del ser humano. En Aparecida se hace notar la

tendencia simplificadora y reduccionista de la ciencia y de la educación, pues se pretende comprender la realidad de forma unilateral desde la economía, la política o la ciencia, o bien de manera superficial desde el entretenimiento y el espectáculo, trayendo como consecuencia una crisis de sentido; se ha perdido la visión de unidad que explica lo que sucede en la realidad ante propuestas simplistas. Sin embargo, los obispos hacen notar que, en el fondo, a las personas no les asusta la diversidad y multidimensionalidad de la realidad; por el contrario, "lo que les asusta más bien es no lograr reunir el conjunto de todos estos significados de la realidad en una comprensión unitaria que le permita ejercer su libertad con discernimiento y responsabilidad" (2007, núm. 42). Ante esto, los obispos latinoamericanos consideran que uno de los grandes desafíos de la investigación y la educación es lograr desde la diversidad una síntesis capaz de permitir a las personas y a la sociedad caminar hacia un destino histórico común. Una de las raíces de esta situación, sostienen, es el rechazo del sentido de trascendencia y de Dios, pues "quien excluye a Dios de su horizonte, falsifica el concepto de la realidad y sólo puede terminar en caminos equivocados y con recetas destructivas" (núm. 44). Ante este panorama, se vuelve indispensable atender las aspiraciones y necesidades más profundas del ser humano desde una educación y una visión de la realidad que sean genuinamente integrales, de manera que la verdad, el bien y la belleza estén unidas; esto sólo se logra satisfactoriamente teniendo como fundamento último a Dios, quien "no es sólo la suma Verdad. Él es también la suma Bondad y la suprema Belleza" (núm. 496).

Es significativo que el CELAM dedique una atención especial a las implicaciones del segundo objetivo de la educación, el desarrollo social, debido a la situación de inequidad e injusticia reinantes en nuestro continente, expresada muchas veces en forma de discriminación, por ello en Rio de Janeiro se lanza una exhortación a los católicos y, en particular, a los profesores, a continuar trabajando por "eliminar todo uso y costumbre que pueda aparecer como discriminación racial" (1955, núm. 89-c); en Medellín este trabajo se considera como consecuencia necesaria de la educación liberadora:

> Esta Conferencia Episcopal hace un llamado a los responsables de la educación para que ofrezcan las oportunidades educativas a todos los hombres en orden a la posesión evolucionada de su propio talento y de su propia personalidad, a fin de que, mediante ella, logren por sí mismos su integración en la sociedad, con plenitud de participación social, económica, cultural, política y religiosa (1968, capítulo IV, núm. 11).

El compromiso por la inclusión en el ámbito educativo, un tema ausente en Puebla y Santo Domingo, reaparece en Aparecida al pedir una educación de calidad hacia los más desfavorecidos: "Ante el hecho de que muchos se encuentran excluidos, la Iglesia deberá impulsar una educación de calidad para todos, formal y no-formal, especialmente para los más pobres" (2007, núm. 334). Esta idea es ampliada posteriormente al afirmar: "La inclusión no debería realizarse sin operar verdaderas transformaciones al interior de las escuelas y con el respaldo político y económico de la sociedad" (2011, p. 25). Para no dejar lugar a interpretaciones diversas, el documento citado define los términos de inclusión y exclusión:

> Son categorías sociales que reflejan las relaciones que establecen los sujetos o individuos entre sí y con la sociedad, y la sociedad con cada uno de ellos. Mientras los incluidos son los aceptados por la sociedad que pueden gozar de la totalidad de los derechos, los excluidos son quienes por diversas razones no pueden participar activamente de la vida social y económica, aunque formalmente tengan todos los derechos. Las instituciones y los procesos de socialización refuerzan o ayudan a borrar esta división (p. 44).

Para el CELAM, la educación es la mejor garantía para el desarrollo social, pues "conducida rectamente, no sólo prepara a los autores del desarrollo, sino que es también ella la mejor distribuidora del fruto del mismo que consiste en las conquistas culturales de la humanidad, constituyéndose en el elemento más rentable de la nación" (1968, capítulo IV, núm. 10). Para que esto se realice, en el mismo documento se considera necesario trabajar en la formación de la conciencia social y de los hábitos comunitarios, "ya sea en lo que respecta al diálogo y vivencia comunitaria dentro del mismo grupo, ya sea en sus relaciones con grupos sociales más amplios 'obreros, campesinos, profesionales liberales, clero, religiosos, funcionarios'" (1968, capítulo I, núm. 17). Aunque el desarrollo social no depende únicamente de la educación, ésta la facilita enormemente, como se afirma en Santo Domingo: "Nos empeñamos en fortalecer la comunidad educativa y en ella un proceso de formación cívico-social, inspirado en el Evangelio y en el Magisterio social de la Iglesia, que responda a las verdaderas necesidades del pueblo" (1992, núm. 278).

Para el cumplimiento de los dos objetivos de la educación, la humanización de la persona y el desarrollo social, se requiere de la acción conjunta y coordinada de los diferentes agentes e instituciones que intervienen en el proceso educativo. Desde la perspectiva del CELAM, los principales actores individuales en el proceso educativo son los mismos educandos, los padres de familia y los educadores; las instituciones educativas

son la familia, la escuela y la Iglesia.

De entre los actores individuales en el proceso educativo está el estudiante mismo, de quien el documento de Medellín hace notar que tiene una tendencia hacia su propio perfeccionamiento, pues "la autoeducación, que debe ser sabiamente ordenada, es un requisito indispensable para lograr la verdadera comunidad de educandos" (CELAM, 1968, capítulo IV, núm. 13); aunque no se abunda más en el tema, es una referencia significativa que nos recuerda, en la línea paradigma humanista, que el principal actor en el proceso educativo es la persona misma del estudiante. Sin embargo, no puede lograrlo por sí solo, necesita de otras personas que lo acompañen y lo conduzcan; de entre ellas, los más importantes son sus propios padres, considerados de manera prioritaria, en congruencia con los documentos eclesiales analizados anteriormente, como se afirma al expresar que los obispos se dirigen "en primer lugar, a los padres de familia, 'Los primeros y principales educadores'. No pueden quedar marginados del proceso educativo" (1968, capítulo IV, núm. 12). En documentos posteriores se repite la misma afirmación, aunque considerando a los padres en el contexto institucional de la familia.

Los otros actores individuales considerados son los docentes, a quienes el documento de Medellín exhorta, junto con sus directivos, a tener presente su misión en el cambio social: "En cuanto a los educadores se debe, ante todo, valorar su misión decisiva en la transformación de la sociedad y llegar a una decisión consciente y valiente, en la preparación, selección y promoción del profesorado" (1968, capítulo IV, núm. 14). Esta misión, se explica en Aparecida, se enriquece de manera más plena en el educador cristiano, quien…

> Está llamado a reflejar su compromiso de fe, que surge de la vocación cristiana, a través del ejercicio de la docencia y que ineludiblemente implica una relación interpersonal con sus estudiantes; relación que ciertamente va más allá de la mera transmisión de conocimientos (CELAM; 2007, p. 57).

La transformación social comienza con la promoción del cambio en los estudiantes concretos con los que el docente trata día a día, por ello la labor del docente, como se ha afirmado en apartados anteriores, es mucho más que una profesión, es una misión; en esta misma línea, en Río de Janeiro, además de agradecer su contribución al compartir su fe, les recuerda la importancia de su amplia y sólida preparación, pues son "llamados por Dios a la tarea de la educación de la niñez y juventud[…], deben tener una verdadera competencia

para el ejercicio de este sublime ministerio" (1955, núm. II).

Junto con los agentes del proceso educativo, o mejor dicho, están las instituciones. La primera y más importante es la familia, considerada como célula de la sociedad; ésta, afirma Medellín, tiene grandes valores, "entre estos, queremos señalar tres especialmente: la familia formadora de personas, educadora en la fe, promotora del desarrollo" (1968, capítulo III, núm. 4), por ello se insta a crear un ambiente familiar sustentado en el amor y en la piedad hacia Dios, de manera que se favorezca una educación íntegra, personal y social de los hijos, cumpliendo así el cometido de formar personalidades sólidas; desde la perspectiva cristiana, la familia es cooperadora de la gracia y testigo de la fe a través del testimonio de los padres, por lo que está llamada a inculcar la doctrina cristiana y las virtudes del Evangelio en los hijos; finalmente, la familia es promotora del desarrollo porque, al convivir personas de distintas generaciones, se aprende a armonizar los derechos de cada uno con las exigencias de la vida social a partir del amor.

Con la integración de estos valores, la familia, se declara en Puebla, se convierte "por la fuerza liberadora del Evangelio en 'escuela del más rico humanismo' (*GS* 52)" (1979, núm. 589); es en la familia donde se tiene la primera experiencia de comunión en la fe y en el amor. Desde esta perspectiva, en Santo Domingo se afirma que "la misión de la familia es vivir, crecer y perfeccionarse como comunidad de personas que se caracteriza por la unidad y la indisolubilidad. La familia es el lugar privilegiado para la realización personal junto con los seres amados" (1992, núm. 214). En Aparecida se reafirma:

> [La familia] Ha sido y es escuela de la fe, palestra de valores humanos y cívicos, hogar en que la vida humana nace y se acoge generosa y responsablemente[...] La familia es insustituible para la serenidad personal y para la educación de sus hijos (2007, núm. 114).

Para los obispos latinoamericanos, en suma, el rol de la familia en la educación es indispensable e insustituible por cualquier otra institución, incluida la Iglesia.

El segundo agente institucional en la educación es la escuela. Al respecto, el CELAM la considera como un espacio de formación y promoción integral, lo cual se lleva a cabo "mediante la asimilación sistemática y crítica de la cultura, cosa que logra mediante un encuentro vivo y vital con el patrimonio cultural" (2011, p. 24). La escuela aborda de manera integral los problemas del tiempo, los valores por asimilar y las verdades por descubrir. Esto se logra al desarrollarla como una comunidad educativa en la que diferentes

personas se convocan y se reúnen con el mismo fin educativo y trabajan de forma coordinada bajo un proyecto común; pero no lo hace de forma aislada, sino mediante la colaboración interinstitucional, incluso entre escuelas cristianas e instituciones no confesionales, como se afirma en Medellín, mediante una "colaboración abierta y franca" (1968, capítulo IV, núm. 29). Aún más, esta colaboración interinstitucional debe llevarse a cabo entre la escuela y la familia, como lo describe el CELAM (2011):

> No obstante, el inalienable derecho de la familia en la educación de sus hijos, el importante vínculo histórico entre la familia y la escuela, sigue constituyendo un respaldo necesario para el desarrollo de todas las escuelas[…] Sin la familia, la escuela queda desposeída de respaldo: Sus dichos y sus prescripciones no tienen un lugar en el que se procesan, se refuerzan y finalmente se incorporan. Por el contrario, la familia desvinculada de la Escuela, puede ser el lugar donde lo indicado por los docentes, sus enseñanzas y sus valores, se discutan, se cuestionen, se nieguen e incluso se borren (p. 67).

Una institución más que interviene en el proceso educativo es la Iglesia. En Río de Janeiro se considera que la educación, apoyada en la iluminación a través de la doctrina social de la Iglesia y el pensamiento cristiano, es un importante medio para manifestar la presencia de la Iglesia en la sociedad: "Es preciso educar a todos los católicos en el cumplimiento del deber social: ésta es la segunda tarea necesaria" (1955, núm. III). En la medida en que se participe en la educación de los católicos, se contribuye a la transformación económica y social.

Una atención especial de los obispos latinoamericanos se centra en el tema de la escuela católica como agente en el proceso educativo. Aunque el fin de toda escuela es la formación integral de los estudiantes, en el caso de la católica se tiene la responsabilidad de "poner de relieve la dimensión ética y religiosa de la cultura, precisamente con el fin de activar el dinamismo espiritual del sujeto y ayudarle a alcanzar la libertad ética que presupone y perfecciona a la psicológica" (2007, núm. 330). La formación integral incluye la dimensión religiosa, por ello el CELAM (2011) presenta como característica elemental de la misión de la escuela católica el encuentro con Jesucristo:

> La meta de la Escuela Católica es favorecer un proceso de formación integral y permanente sobre las bases de una antropología cristiana que conduzca "al encuentro con Jesucristo vivo, Hijo del Padre, hermano y amigo, Maestro y Pastor misericordioso, esperanza, camino, verdad y vida" (DA 336). Y es esa dignidad la que eleva y ennoblece a la persona humana con deberes y derechos para la construcción de una sociedad justa, fraterna y solidaria, desde la perspectiva del Evangelio (p. 5).

La escuela católica colabora en la construcción de la personalidad de los alumnos teniendo

como referencia a Jesús, el fundamento "en quien todos los valores humanos encuentran su plena realización y su unidad" (2011, p. 29). Jesús da un sentido nuevo a la vida iluminándola y transformándola, capacitando al estudiante para vivir una vida nueva de acuerdo a las bienaventuranzas.

Para la consecución de la misión de la escuela católica, en Medellín se afirma que ésta debe contener algunas características básicas: Ser una verdadera comunidad; estar integrada a la comunidad local, nacional y latinoamericana; ser dinámica y viviente; estar abierta al diálogo ecuménico y promover un doble flujo, de la escuela hacia la comunidad "transformando la misma escuela en centro cultural, social y espiritual de la comunidad" (CELAM, 1068, capítulo IV, núm. 19), y de los hijos hacia los padres y hacia la familia. Estas características, se reafirma en Aparecida, traen como consecuencia la maduración en las actitudes humanas "que llevan a abrirse sinceramente a la verdad, a respetar y amar a las personas, a expresar su propia libertad en la donación de sí y en el servicio a los demás para la transformación de la sociedad" (2007, núm. 336). Estos elementos permiten que la escuela católica contribuya a la misión evangelizadora de la Iglesia.

El CELAM reafirma gran parte de lo expuesto en los documentos conciliares y papales analizados anteriormente, su contribución consiste en contextualizar su concepto de educación en la realidad latinoamericana, estableciendo algunas prioridades de acuerdo al contexto histórico de cada Conferencia, pero trabajándolas con un énfasis especial en la línea de sus implicaciones sociales, a excepción de la conferencia de Santo Domingo, en la que se aparece de forma más débil y diluida, es por ello quizás que aunque dicho documento tiene contribuciones teológicas y pastorales significativas, no se convirtió en un referente de mucha fuerza en las siguientes décadas. Desde su fundamento antropológico considera a la persona como un ser multidimensional en camino hacia su integración y plenitud; los obispos latinoamericanos consideran la educación liberadora como el vehículo que posibilita a la persona llegar a esta meta, sobre todo la educación cristiana, considerada como un instrumento de humanización, socialización y evangelización, teniendo como centro e inspiración a Jesucristo a través del cumplimiento de sus dos objetivos, la humanización de las personas y la promoción social, por ello se requiere de una visión integradora de la realidad y de la persona. La educación se concibe como formación y liberación integral de la persona y de la sociedad. En este proceso intervienen agentes –los

padres y los docentes- e instituciones –la familia, la escuela y la Iglesia-, y se establece el rol y la importancia de cada uno de ellos. En una perspectiva más concreta, se presenta la escuela católica como la promotora de un proyecto de vida que contribuye a la formación integral de la persona con un sentido de trascendencia hacia su propia plenitud personal y comunitaria.

Con estos elementos presentados desde una perspectiva latinoamericana, se considerará desde un contexto más acotado el concepto de educación, a partir de documentos publicados por los obispos mexicanos y el Nuncio Apostólico en nuestro país.

1.5.8. Conferencia del Episcopado Mexicano.

De entre los documentos de la Iglesia Católica analizados en este trabajo de investigación, se presentan los publicados por la Conferencia del Episcopado Mexicano (CEM), debido a que están elaborados desde nuestro contexto nacional. Aunque en las últimas décadas los obispos mexicanos han publicado un buen número de mensajes y declaraciones, realmente son pocos los que se refieren específicamente al tema que nos concierne. Aun así, los escritos analizados, además de algunas homilías y discursos de Mons. Christophe Pierre, Nuncio Apostólico en México de 2007 a 2016, también miembro de la CEM durante esos años, son significativos, debido a que muestran elementos hacia un concepto de educación desde un marco de referencia mexicano en el contexto contemporáneo.

Partiendo, como en los apartados anteriores, del fundamento antropológico, los obispos mexicanos conciben a la persona como una realidad única e irrepetible, en unidad de alma y cuerpo y con dignidad desde su fecundación hasta su muerte, con conciencia de sí misma y de su entorno y con la capacidad de ser libre y de amar; es también un ser inacabado, por lo que "requiere siempre adecuarse y encontrar sentido a cada etapa de su vida" (Conferencia del Episcopado Mexicano [CEM], 2016, núm. 4); por tanto, la persona está en un proceso dinámico de desarrollo en el camino hacia su propia realización, la cual se da en un contexto histórico concreto, pero sin limitarse a éste, sino impulsada a ir más allá desde su razón y su libertad. Por otro lado, el ser humano es naturalmente social, por lo que busca establecer vínculos comunitarios a diferentes niveles, y tiene una orientación a la trascendencia, anhelando una relación personal con Dios, en quien encuentra el sentido

pleno de su existencia. Los seres humanos, afirma la CEM (2012), somos multidimensionales, "somos materia, integrados al gran conjunto del cosmos, pero, por otra parte, somos también espíritu, tenemos pensamiento y conciencia, capacidad de conocer y decidir, aún por encima de las limitaciones circunstanciales, por lo que descubrimos nuestra propia trascendencia" (núm. 38). Dado que el ser humano está en desarrollo, tiende hacia su realización, "anhela encontrar el camino para llegar a su plenitud humana y trascendente siguiendo la verdad, el bien y la justicia" (núm. 70). En documentos anteriores, la CEM ya declaraba que la dignidad, fundamento del valor de la persona,…

> Se hace cada vez más clara en la conciencia de los hombres de nuestro tiempo, y aumenta el número de quienes exigen que los hombres en su actuación gocen y usen de su propio criterio y de una libertad responsable[…] guiados por la conciencia del deber" (1972, p. 197).

Además, la dignidad humana, que se expresa en la conciencia y libertad de la persona, es la que le da valor a la actividad educativa.

El fundamento antropológico presentado por la CEM la lleva a considerar, en congruencia con otros documentos eclesiales y con el paradigma humanista, que la persona (no la enseñanza ni el contenido) constituye el centro de la educación:

> Los esfuerzos por lograr una educación actualizada a las exigencias del mundo de hoy son loables, siempre y cuando no se pierda de vista que el horizonte educativo no puede reducirse a una formación eficientista, enfocada sólo a obtener resultados y resolver problemas, sino principalmente a formar personas (2012, núm. 18).

Los obispos mexicanos hacen explícita su identificación con este paradigma humanista, como se declara en el mismo documento:

> El humanismo en la educación significa crecer en humanidad. Se refiere a la necesidad de que un profundo aprecio por la naturaleza y dignidad de cada persona resurja como parte del método educativo a cualquier nivel escolar.
> Una educación "humanista" significa amar la verdad dondequiera que se encuentre y reconocer la centralidad de la persona humana por encima de la lógica del mercado y del utilitarismo que tanto determinan hoy aspectos fundamentales de los procesos educativos (2012, núm. 24).

Su perspectiva humanista tiene evidentemente un enfoque cristiano, al afirmar en su concepto de educación un profundo sentido de trascendencia enriquecido por el Evangelio: "Un auténtico humanismo, que ciertamente encontrará en el mensaje evangélico plena identificación y vigoroso aliento, primordialmente buscará en la reforma educativa una 'liberación' del hombre de cuanto le impide su propia integral realización" (1969, p. 147).

Para la CEM, la educación promueve la liberación y plenitud del ser humano desde el Evangelio.

Con estos elementos se puede comprender el concepto de educación para la los obispos mexicanos; consiste en comunicar una experiencia para construir una realidad humana, recorrer un camino hacia la realización personal, formar e impulsar a la persona en su proceso de madurez, desarrollar integral y armónicamente las capacidades de cada uno, vivir el camino hacia la realización y perfección del ser humano e introducirlo a la totalidad de elementos que integran la realidad. Con estas características, la CEM (2012) define la educación como "recibir de otros para crecer uno mismo en orden a la propia realización en apertura a los demás, al mundo y a Dios" (núm. 43). Desde esta apertura tridimensional que conduce al crecimiento personal y que se convierte en cultura, afirman los obispos, hace que la educación sea comprendida como formación:

> La educación forma a la persona a partir de su propia realidad, pero con el concurso de todo el contexto humano que a lo largo de los siglos va conformando la cultura, de tal manera que educar es crear siempre una novedad desde la realidad personal y social que somos (núm. 45).

El carácter formativo de la educación, para la CEM, requiere de una búsqueda incesante de la verdad, comprendida al modo aristotélico tomista, como la adecuación con la realidad, de la cual Dios es parte indispensable. Enfatizan que en la educación la razón debe encontrar la dimensión objetiva de la verdad, pues sólo así "es posible superar las diversas tentaciones del pensamiento" (núm. 47), entre las que destacan corrientes tales como el escepticismo, el relativismo, el indiferentismo y el racionalismo reduccionista. Desde su vocación hacia la verdad, la educación constituye un valioso instrumento para reconstruir el pasado a partir de las raíces culturales y las tradiciones que conforman en gran parte la cultura del pueblo, resignifican el presente y orientan la historia personal y colectiva hacia el futuro: "El verdadero desarrollo educativo implica una mirada crítica hacia la historia y una actitud propositiva hacia el futuro" (núm. 40).

Por otro lado, el enfoque cristiano de la educación tiene sentido al tener a la persona de Jesús y al Evangelio como criterio último. Para la CEM (2012), el Evangelio ilumina la inteligencia y la conciencia del ser humano, orientándolas hacia lo verdadero, bueno y justo en el camino hacia su realización trascendente; por su parte, la persona de Jesús como "Camino, Verdad y Vida" (Jn. 14,6), "es el método, es decir, el camino que a lo largo de la

historia de la salvación se manifiesta como la pedagogía de Dios que orienta, acompaña y enseña. [Pero] También corrige y advierte sobre los errores y sus consecuencias" (núm. 55) a través de sus palabras, acciones y actitudes en total congruencia. En ese sentido, los obispos mexicanos afirman: "Jesús pone toda la nobleza de los buenos métodos al servicio del hombre y de la verdad, formando la mente, el corazón, la conciencia y la esperanza del discípulo" (núm. 57). Así pues, la educación desde la perspectiva cristiana se concibe como el camino, desde la fe, hacia "la liberación y realización integral de la persona humana promoviendo la actualización consciente de su perfeccionamiento, sus valores personales y comunitarios dentro de un marco de libertad y respeto para insertarlos en la historia de la salvación" (CEM, 1972, p. 201).

Este concepto de la educación nos conecta con su objetivo, que para la CEM se divide en tres finalidades. La primera de ellas es el fortalecimiento de la identidad de la persona, pues vive en una sociedad plural y diversa en lo cultural, religioso y étnico y, por tanto, se requiere desde la educación "una creatividad que fundamente maneras diversas de construir la identidad personal y colectiva, así como nuevos esquemas de trabajo educativo que ayuden a articular distintas identidades cívicas y culturales y a promover nuevos modelos de vida y de relación ciudadana" (Pierre, 2013); en otras palabras, la educación proporciona elementos que construyen la identidad personal y social enmedio de la complejidad de la realidad.

La segunda finalidad de la educación consiste en desarrollar en los estudiantes un sentido crítico respecto a la realidad, lo cual exige una actitud propositiva:

> Es necesario educar en la pregunta por el sentido de las cosas, es decir, aprender a pensar, a ser críticos y no sólo a cumplir determinados objetivos; a aprender a cuestionarse cuáles son las razones que contribuyen a la realización de la persona y de quienes la rodean y a descubrir su auténtica dignidad y su vocación de servicio en la sociedad (CEM, 2012, núm. 18).

Muchos de los problemas de la niñez y juventud en el presente, afirman, se deben a la actitud acrítica con la que se sumergen en los medios de comunicación y en las modas de pensamiento, muchas veces dirigidos abierta o subliminalmente desde los modelos económicos y políticos actuales; sin embargo, la educación es el mejor antídoto hacia las consecuencias negativas de esta influencia.

La tercera finalidad de la educación, desde la perspectiva de la CEM (2012), se

refiere al descubrimiento del sentido último de la vida desde una perspectiva de trascendencia: "El más profundo cuestionamiento que habita en el corazón humano es el referente al significado último de la vida[…] Precisamente estas cuestiones deben plantearse en todo camino educativo" (2012, núm. 51); la calidad de las respuestas dependerá de la apertura que se tenga a la trascendencia y a Dios, fuente y culmen de la dignidad humana, y en quien se encuentra la felicidad y la realización, y donde se encuentra el sentido amplio y definitivo de la realidad, el deseo de la verdad, la justicia, la honestidad y la paz; por ello los obispos declaran: "Educar para construir una cultura con dimensión trascendente significa reconocer la común dignidad humana, el papel de la ética para la construcción de una sociedad más justa y solidaria" (núm. 52). Esto se encuentra en Dios.

En última instancia, las finalidades de la educación, desde la perspectiva de la CEM, se orientan hacia su objetivo último: educar en el amor; esto significa educar en el desarrollo de la capacidad para optar por el amor, que es donde confluye la búsqueda de la verdad, del bien, de la belleza, de la justicia y de la libertad. "El amor es el origen, el medio de realización y el destino último de todo ser humano" (núm. 49); es en el amor donde confluyen todas las dimensiones del ser humano que deben ser formadas de forma integral, lo cual es la garantía para la construcción de una sociedad libre, justa y pacífica.

Con estos elementos se comprende de mejor forma la educación concebida como formación integral. La CEM advierte sobre los riesgos de una educación que se enfoca desproporcionadamente en la inteligencia, pues descuida elementos importantes tales como los afectos, los impulsos, las pasiones, la memoria, la imaginación, etc. Por el contrario, afirma, "estamos llamados a educar la unidad humana conformada por cuerpo y espíritu; reflexión y acción; naturaleza y cultura; pasado, presente y futuro, de acuerdo a la realidad compleja de cada ser humano, con todas sus virtudes, condicionamientos y potencialidades" (2016, núm. 2). La educación debe promover la formación de personas íntegras que busquen y valoren el bien, la belleza, la verdad y la justicia, por ello se define la educación con las siguientes palabras:

> La educación es algo integral en donde debe atenderse a la inteligencia, a la voluntad, a la sensibilidad[...] para que el hombre obtenga su perfeccionamiento personal sin olvidarse de sus relaciones de servicio para con la sociedad y de su esfuerzo por la consecución de su último destino (1972, p. 202).

La educación, en congruencia con el paradigma humanista, es la vía para la formación de

personas plenas y realizadas. Por ello los obispos mexicanos se oponen a una educación que busca solamente lo inmediato, lo eficiente y lo instrumental, así como a una tendencia a responder acríticamente a la creatividad artificial, a la eficacia en la producción, a la utilización de la ciencia al servicio de la técnica que busca solamente resultados; este tipo de educación, denuncia Pierre,…

> Conlleva una determinada concepción de la vida en la que los objetivos y fines de carácter puramente instrumental, dejan aparte el valor trascendente de la persona que posibilita dar una respuesta a los grandes interrogantes sobre el sentido de la existencia, o sobre el mismo valor de la persona (2014b).

En un mensaje posterior, el mismo Pierre (2015) reafirma estas mismas ideas para denunciar los tipos de educación que no consideran la integralidad de la persona; uno de ellos es el que promueve la tendencia a la hiperespecialización de la ciencia que fragmenta el conocimiento y la realidad, evitando tener una visión integral de la misma, pues "se mira la realidad unilateralmente, ya sea desde la perspectiva económica, política o científica, reduciéndola a sólo alguno de sus aspectos, y se interpreta a la naturaleza humana como algo puramente biológico, socioeconómico o sentimental" (CEM, 2012, núm. 3); esta visión trae como consecuencia la ruptura de fe y vida, conocimiento y acción, ciencia y ética, etc., pues lo que se busca es lo eficiente y lo inmediato. La formación integral requiere, por el contrario, la recuperación de una visión integral y compleja de la realidad, con la interconexión de las diversas dimensiones de la misma y de la persona humana.

La educación comprendida como formación integral conlleva algunas implicaciones que la CEM propone tener siempre presentes. La primera es que la educación debe concebirse desde una perspectiva más amplia: No es sólo la educación convencional que se recibe en la escuela, también debe incluirse la que se lleva a cabo en la familia y en otros espacios que, aunque no están constituidos de manera tan estructurada, son enormemente formativos: "Los centros de arte y deporte, museos y centros de cultura, los medios de comunicación, distintos grupos de adolescentes y jóvenes, las iglesias, entre muchos otros espacios de convivencia" (CEM, 2016, núm. 2). La segunda implicación es la necesidad de considerar la pluralidad de realidades socioculturales y de personas en un mismo contexto, lo que lleva a rechazar una educación uniforme que no genera los cambios sociales esperados; "la educación, pues, debe ser efectivamente liberadora para la sociedad misma" (CEM, 1969, p. 147), y lo será en la medida que responda a las necesidades particulares de

personas y de pueblos. La tercera implicación de la formación integral es la atención a aspectos importantes del desarrollo de la personalidad sana del estudiante y de las comunidades educativas: la educación sexual y la formación social, pues en la formación integral "están comprendidas, tanto la verdadera educación sexual 'positiva, gradual y prudente', como la formación social abierta a todas las opciones legítimas, en un marco de libertad y respeto" (CEM, 1975, p. 432). Como consecuencia de estas implicaciones, los obispos mexicanos han pedido al Estado incluir de manera propositiva en los libros de texto gratuitos cada uno de los elementos de la formación integral, atendiendo equilibradamente y con una perspectiva sana las dimensiones ética y social.

Respecto a la dimensión ética de la educación, la CEM enfatiza que ésta "involucra la asimilación de valores de modo estable por parte de la persona y una orientación decidida hacia la libertad con responsabilidad que permita que el educando prefiera el bien sobre el mal, y la verdad sobre el error" (2012, núm. 14). No se trata, por tanto, de simplemente impartir una materia sobre ética y valores, sino de crear en el currículum ejes trasversales que fomenten la formación de hábitos operativos y virtudes tales como la libertad y la responsabilidad en orden a la búsqueda y apropiación de la verdad y el bien. Esto es fundamental para el funcionamiento de la persona y la sociedad, dado que la ética permea toda la vida y que en la educación, como denuncia Pierre:

> Se ha hecho también presente una cierta crisis moral derivada de la exaltación de la libertad y de la conciencia individual como fuente de valores independientemente de la verdad del hombre y de Dios, que hace que los puntos básicos de referencia ética e incluso el sentido de responsabilidad desaparezcan (2015).

Un aspecto necesario en la dimensión ética de la educación es su carácter inclusivo, lo que obliga a las autoridades civiles y a las organizaciones educativas a poner atención en el derecho de los menos favorecidos a recibir una educación de calidad, pues "tienen pleno derecho a vivir y convivir en completa integración con el resto del país en materia de desarrollo humano en general y de desarrollo educativo en particular" (2012, núm. 12). Este carácter inclusivo de la educación nos conecta también con su dimensión social, como afirmó en la CEM hace ya más de cuatro décadas:

> La "actualización de las capacidades de perfección" que tiene el hombre, no cuenta en todos los individuos con las mismas facilidades y condiciones que permitan ese crecimiento intelectual, sicológico y moral, debido a un sistema que de antemano ofrece oportunidades de mejoramiento desiguales que van en proporción a los recursos de que se disponga; lo que

> incuestionablemente condiciona y aun limita las aptitudes, intereses y el mismo carácter de la persona. Es urgente la creación de un sistema que a todos por igual dé las facilidades para su perfeccionamiento. (1972, p. 201).

Para la CEM (2012), la dimensión social de la educación exige que, en el nivel superior, no se preparen solamente profesionistas con excelencia académica, sino ante todo personas capaces de contribuir en la solución de los problemas sociales y de las necesidades de los más pobres y marginados. Por ello es prioritario que el Estado, la Iglesia y la sociedad en general enfrenten y sigan erradicando una de las miserias humanas presentes en nuestro país, la ignorancia: "Las miserias del orden temporal, empezando por la ignorancia, que oprimen a los hombres, implican para la Iglesia la obligación, estrictamente nacida del propio Evangelio, de acudir en auxilio de tan grandes necesidades" (1972, p. 204). Muchos de los elementos que promueven el orden social en México, de acuerdo al episcopado, están en la educación comprendida como formación integral de las personas y las sociedades.

La formación integral requiere de agentes que intervienen en el proceso educativo. Estos son descritos por la CEM (2012) en el contexto de la educación en general y de la educación católica en particular. En la educación en general, se presenta en primer lugar a la persona del estudiante, quien es el sujeto de su propia formación, por lo cual se requiere de una atención especial a su desarrollo activo; también están los padres y los maestros. A nivel institucional están la familia, las escuelas, la Iglesia y el Estado; en un nivel aún más general se encuentran la sociedad y los medios de comunicación. Pierre (2014) pone una especial atención al personal de la institución educativa y a los compañeros de clase; en otro documento, la CEM (2016) incluye a los abuelos y a los entrenadores. En el ámbito de la educación católica, en el mismo documento, se enuncia al obispo y los presbíteros, al seminario, como casa de formación de los futuros presbíteros, a las parroquias y a las familias cristianas. Se presentará a continuación de manera focalizada lo referente a los principales agentes que intervienen en la educación en general.

A nivel personal, la CEM reafirma que los padres son "los primeros responsables de la educación de los hijos" (2011, núm. 15), quienes tienen un derecho prioritatio en la educación de sus hijos; esto se afirma frente a propuestas de ley que los intenta relegar:

> La iniciativa de ley no señala en ninguna parte de su articulado que los Padres de Familia tienen el derecho natural y la titularidad primordial de éste en lo que atañe a la educación de sus propios hijos. Solamente en el art. 53 se hace mención de algunos derechos (1973, p.

378).

Los docentes constituyen el segundo grupo que interviene en la educación; su misión, más allá de transmitir conocimientos…

> Trata de ayudar a encontrar la razón de ser de la propia persona, el sentido de la vida y la integración en una sociedad con sentido fraterno y justo, con ideales para la superación de cada uno y de la sociedad humana en su conjunto (2012, p. 53).

Para lograrlo, los profesores requieren de un ejercicio equilibrado de autoridad y de respeto a la libertad y de un desarrollo de su profesión como formadores integrales, ofreciendo a los alumnos, sobre todo en el ámbito católico, "una educación que les ayude a ser personas conscientes de su dignidad y les capacite a saber actuar responsablemente como ciudadanos y como creyentes" (Pierre, 2013). Tanto en los padres como en los docentes debe estar presente el testimonio que brota de una vida moral congruente con lo que enseña.

En cuanto a las instituciones educativas, la familia es, para los obispos mexicanos, el primer y más importante actor, pues es "la primera escuela de la vida donde se aprenden las virtudes personales y sociales, y desde donde se orienta la persona hacia el respeto a los demás, el amor a la propia vida y a Dios" (2012, núm. 53); es el espacio donde se aprenden las actitudes de convivencia en el respeto y la aceptación mutua y donde se viven los más importantes valores para la vida: la justicia, la solidaridad y la calidez de la acogida; es donde se desarrolla de manera más natural el principio de interdependencia de los seres humanos. La segunda institución es la escuela, la cual debe estar orientada a humanizar al estudiante mediante una formación integral que atiende la comprensión y la colaboración en el trabajo en equipo, pues la escuela en sí misma es una comunidad educativa en la que todos –directivos, maestros, padres de familia y compañeros- colaboran en la educación de cada estudiante; su consecución ayudará a combatir lo que Pierre define como "crisis moral en las escuelas", la cual "está provocando en las nuevas generaciones la presencia de personalidades desestructuradas, sin raíces donde apoyarse, ni finalidades transcendentes hacia las cuales dirigirse" (2014).

Otra institución educativa es la Iglesia, la cual "destaca todo el valor de cada ser humano y el camino que le orienta hacia el bien, la verdad, la belleza, el amor y la justicia hasta su realización definitiva y trascendente" (2012, núm. 53). Los obispos mexicanos, conscientes de que tanto en nuestro país como en otras regiones del mundo se le ha negado

la posibilidad de participar en la educación formal, manifiestan el derecho de la Iglesia a desarrollar centros educativos con identidad católica desde una propuesta educativa que haga explícita la dimensión de la trascendencia y de Dios: "La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos garantiza la libertad religiosa, también en materia de educación, lo que permite que todos podamos participar, desde la diversidad y no sin ciertas dificultades, en múltiples iniciativas privadas educativas" (2016, núm. 7). El cuarto actor institucional en la educación considerado por la CEM es el Estado; su responsabilidad consiste en promover el bien común, por lo que tiene la responsabilidad de garantizar el acceso y la participación de todos a la educación desde una perspectiva laica; sin embargo, consideran que "la laicidad del Estado y de la escuela pública nunca debería cerrar la puerta a los valores trascendentes y a una justa libertad religiosa" (2012, núm. 65). Son numerosos los agentes y las instituciones educativas, por ello la CEM considera importante trabajar de forma colaborativa: "Para enfrentar la *emergencia educativa*, es indispensable crear alianzas, tejer redes y despertar sinergias entre familia, escuela, empresarios, gobernantes, medios de comunicación e Iglesia" (2012, núm. 59).

De entre los agentes educativos, la CEM pone una especial atención a la escuela católica, cuya misión, de acuerdo a Pierre consiste en…

> Construir la propia identidad, descubrir lo que la persona es y lleva dentro, orientar su más profundo deseo de bien, de verdad y de belleza, fundamentar su raíz y su sentido último, recrear su ansia de infinito, fundamentar su ser en Dios, es la tarea de la escuela católica, llamada por tanto a educar, a formar y a ayudar a aprender *a ser*[…] consiste en ayudar a los adolescentes a que, al mismo tiempo en que se desarrolla su propia persona, crezcan según la nueva criatura en que por el bautismo se han convertido, y finalmente, ordenar toda la cultura humana al anuncio de la salvación[…] Esta realidad funda el carácter propio de la escuela católica (2014).

La escuela católica, además de promover, como toda institución educativa, la formación integral de los alumnos, tiene la responsabilidad de desarrollar al bautizado para vivir como hijo de Dios y de contribuir a la evangelización de la cultura; por ello mismo, Pierre afirma que la escuela católica no puede permanecer en un proyecto educativo "*standard*, reproductor de esquemas sociales, convencional" (2013), sino que éste debe ser congruente con la fe y con el carácter dinámico y salvífico del Evangelio, lo que exige, afirma Pierre, ir en contra de algunas tendencias convencionales para construirse sobre la persona:

> Para orientar su más profundo deseo de bien, de verdad y de belleza, fundamentar su raíz y su sentido último, recrear su ansia de infinito y lograr cimentar su ser en Dios. Ésta es la

tarea de la escuela católica: educar, formar y ayudar *a ser* (2015).

La misión de la escuela católica, por tanto, se orienta hacia la consolidación del ser de la persona, más que a su tener y a su obtener.

Finalmente, es importante señalar los desafíos que, para el Episcopado Mexicano, tiene la educación en el presente y hacia el futuro; estos pueden dividirse en bloques de presentados en tres momentos y contextos distintos. Aunque los dos primeros son de hace más de cuarenta años, su contenido permanece vigente; el primero de ellos fue presentado en 1969 ante los trabajos de preparación a una reforma educativa en México; los desafíos, presentados en forma de propuestas, son:

- Proteger a los destinatarios de toda manipulación.
- Salvaguardar las tradiciones.
- Infundir un sentido cívico.
- Superar injusticias.
- Propiciar la cooperación humana.
- Evitar el desarrollo de tan sólo unos cuantos.
- Allegar los bienes culturales a los menos favorecidos y convertirlos en agentes conscientes de su propio mejoramiento integral.
- Impedir los efectos nocivos de los medios de comunicación (Citado en CEM, 2012, núm. 35).

El segundo bloque, desarrollado también en forma de propuestas, fue elaborado por la CEM (1972) para contribuir a que la reforma educativa, ya aprobada, se implementara de la mejor manera para el bien de los estudiantes; sus puntos son: Tener presente la norma de ayudar a quien más lo necesita, no identificar educación con instrucción, optar por una descentralización que favorezca las particularidades de cada región y de cada persona, evitar una educación estandarizada en el contenido y en los procesos, vincular la educación con la vida, enfatizar la importancia de la aptitud sobre los títulos académicos, promover a través de la educación la dignidad del marginado, confiar en la capacidad del estudiante en su autoeducación, involucrar a todos en la tarea educativa, cobrar conciencia de la responsabilidad moral de compartir la cultura con los más necesitados, no depender en nuestro esfuerzo de lo que los demás hagan o dejen de hacer, aceptar los riesgos de que no todo trabajo resulte exitoso, involucrar positivamente a los medios de comunicación en la tarea educativa y convencerse de que la solución al problema educativo es cuestión de justicia social y condición para la paz; estas recomendaciones, constituidas como desafíos, van dirigidas al Estado y a los cristianos.

El tercer bloque de desafíos los elabora la CEM (2012) de manera detallada en la cuarta parte del documento. Sus propuestas resumen en gran medida lo expuesto en este apartado: Recuperar la centralidad de la persona como fundamento y destino de las políticas y acciones educativas, es decir, una educación centrada en el estudiante; asegurar una educación inclusiva, integral y de calidad, con una especial atención a las zonas rurales e indígenas; educar en la verdad y en la libertad para promover la paz a través de una formación trasversal en valores que se traduzcan en hábitos operativos y en virtudes; reconocer el papel fundamental de la familia considerada como comunidad educativa y célula originaria de la sociedad; convertir toda instancia eclesial y toda acción pastoral en un servicio educativo de la Iglesia; promover medios para que la escuela y los docentes cumplan su misión humanizadora como formadores de personas y ciudadanos en la libertad y en la responsabilidad; propiciar que los medios de comunicación contribuyan a la educación sobre una base sólidamente ética mediante el desarrollo del sentido crítico de los estudiantes; promover la colaboración entre el gobierno y la sociedad en la tarea educativa, respetando y promoviendo el derecho de todos a recibirla; formar a los formadores (agentes educativos) tanto en lo académico y pedagógico como en el desarrollo de sus habilidades como formadores integrales; y mirar a Cristo y a María como inspiradores del proyecto educativo de la Iglesia, considerando que Jesús es el Maestro y María es la formadora humana de Jesús. Estos desafíos los presenta la CEM considerando, como afirma Pierre, que "el futuro de la sociedad y de la misma Iglesia, depende en buena parte de la grandeza de los hombres, en cuya conformación la escuela tiene un rol fundamental" (2013).

Este último bloque constituye en sí mismo una mirada sintética del concepto de educación en la CEM y está en sintonía con lo expresado por los documentos de los obispos latinamericanos. El tema educativo en México constituye uno de los grandes retos a asumir y enfrentar tanto por los agentes como por las instituciones educativas y por todo miembro de la comunidad humana. México es un país mayoritariamente católico, por ello la Iglesia tiene una gran responsabilidad en la promoción del humanismo cristiano que impulse el desarrollo de la persona y de la sociedad con un sentido de trascendencia. La CEM está consciente de la importancia de la educación para la construcción de un país más humano, justo, libre y pacífico, por ello es significativo el título utilizado para su publicación más importante en materia educativa: *Educar para una nueva sociedad*. Es esta

nueva sociedad la que tanto necesitamos en los tiempos actuales.

Finalmente, y como cierre de todo el capítulo referente al concepto de educación, se presentarán en el siguiente y último apartado algunas conclusiones que ayudarán a tener una visión global del tema.

1.6. Consideraciones generales sobre el concepto de educación

En este primer capítulo se ha presentado una visión general del concepto de educación desde una perspectiva humanista, contextualizándola en los paradigmas educativos que se han desarrollado a partir del siglo pasado -conductista, cognitivo, constructivista y social-; en el paradigma humanista se ha prestado una especial atención al enfoque humanista cristiano debido a que es el que desarrolla más puntos de encuentro y coincidencia con el concepto de misión *ad gentes*, que se analizará en el siguiente capítulo.

Como se ha explicado, el paradigma humanista se desarrolla sobre algunos fundamentos antropológicos básicos: Se concibe al ser humano, centro de atención de la actividad educativa, como una totalidad que excede a la suma de sus partes, posee un núcleo central estructurado referido al concepto de persona, tiende hacia su autorrealización y a la trascendencia, es social y vive en contacto con otras personas, tiene conciencia de sí mismo y de su existencia proyectándose al futuro, posee las facultades de libertad y conciencia con las que construye su propia vida y es intencional, es decir, tiene voluntad que se refleja en sus propias decisiones y elecciones; con estas características se fundamenta lo que le da valor como persona y lo distingue de los demás seres: su dignidad humana, la cual se enriquece además, desde el enfoque humanista cristiano, por el hecho de ser creado a imagen y semejanza de Dios. Con este fundamento antropológico y pedagógico, el paradigma humanista considera al estudiante como sujeto primario en su propia educación y a los demás agentes –padres, docentes, directivos, compañeros, etc.- como facilitadores de su desarrollo hacia su autorrealización o plenitud, comprendida de forma integral, tanto personal como social.

Los autores humanistas considerados en este capítulo son Carl Rogers, Paulo Freire, Edgar Morin y Octavi Fullat; se han dejado de lado otros autores debido a que este trabajo de investigación se extendería mucho más y porque los autores referidos exponen de

manera suficiente los puntos sobre los que se sustenta este paradigma. Cada uno de estos autores construye su teoría educativa sobre los fundamentos antropológicos enunciados; las diferencias entre ellos, contextuales al momento histórico y al ambiente en el que se desarrollaron, constituyen un complemento que enriquece al paradigma mismo. Mientras Rogers se centra en el aspecto del crecimiento personal, Freire enfatiza la dimensión transformadora de la sociedad de la educación; por su parte, Morin se focaliza en el carácter complejo de la educación como alternativa a la tendencia fragmentadora de la realidad, de la sociedad y del ser humano, y la propone como el medio para el logro de su integralidad y, por tanto, de su humanización; Fullat considera la educación como el medio por el que el ser humano se humaniza desde la construcción de la cultura y a partir del ejercicio de la libertad. Todos ellos tienen en común el objetivo último de la educación: Que la persona, quien vive en sociedad, se humanice, es decir, se plenifique y se autorrealice.

El enfoque humanista cristiano, además de ir línea congruente con los autores anteriores, agrega un énfasis especial en el sentido de trascendencia y en la conexión con Dios como se revela en las Sagradas Escrituras, en especial en el Evangelio. Dios es considerado el creador del ser humano, a quien invita a desarrollar sus potencialidades desde la verdad y el bien en el amor hacia su plenitud. Este enfoque humanista cristiano se presenta en dos bloques: Por una parte, se consideran algunos autores clásicos y contemporáneos: la *Didaché*, Clemente de Alejandría, San Agustín, Santo Tomás de Aquino, Bernard Lonergan, José Ibáñez-Martín y Luigi Giussani; en una segunda parte se presenta una visión global de la educación en escritos oficiales de la Iglesia publicados a partir del siglo XX: documentos preconciliares, Concilio Vaticano II, los Papas Juan Pablo II, Benedicto XVI y Francisco; en un contexto más cercano al nuestro, se consideran el CELAM y la CEM.

En la perspectiva del humanismo cristiano, la educación se considera como el medio por el que el ser humano camina hacia su desarrollo y plenitud; se concibe al hombre como dotado de valor y dignidad especiales fundamentalmente por el hecho de ser creado a imagen y semejanza de Dios y por poseer facultades especiales que lo hacen diferente y superior a las demás creaturas, como es la inteligencia y la voluntad, por lo que posee conciencia y libertad. La educación promueve el desarrollo de las facultades, habilidades y potencialidades de la persona mediante una formación integral que considera su

multidimensionalidad, de la que el sentido de trascendencia constituye una parte central para el logro de su humanización y de su plenitud considerada de forma individual y social. En la misma perspectiva que Morin, ante la tendencia fragmentadora de la realidad y de la persona, el humanismo cristiano presenta a la educación como integradora en la búsqueda y transmisión de la verdad y el bien en el amor mediante la promoción de la cultura con un sentido ético y una orientación social, pues el ser humano está llamado a colaborar en la construcción del Reino de Dios, considerado como el camino que propone Jesucristo a la humanidad en la vivencia de valores tales como fraternidad, justicia y paz. Para alcanzar el objetivo de la educación, se requiere del trabajo conjunto de los actores del proceso educativo, comenzando por la persona misma, y acompañada por los padres, los docentes, la familia, la escuela, la Iglesia y el Estado.

Al humanismo en general, y al enfoque cristiano en particular, se les ha interpretado, calificado y descalificado desde diferentes ópticas, en ocasiones un tanto prejuiciosas y en otras sólidamente fundamentadas; una de las acusaciones hechas es la de presentar una propuesta educativa un tanto abstracta que se ajusta a una visión esencialista y estática del ser humano, aunque como se ha visto en diferentes apartados, este paradigma considera al ser humano de forma dinámica en su proceso histórico; ejemplo de ello está en el concepto de educación de Freire y del Papa Francisco, entre otros. Por otro lado, como consecuencia a estas críticas y descalificaciones en algunos sectores educativos, sobre todo enarboladas por una "educación laica" mal entendida que pretende presentarse totalmente desligada de todo vínculo con lo religioso y con toda ideología, se percibe en algunos autores, agentes e instituciones educativas cristianas posturas de atrincheramiento y de defensa apologética desmedida ante lo que consideran un "complot" premeditado; una educación verdaderamente laica debe desarrollar una propuesta educativa abierta al diálogo con un sentido crítico, teniendo siempre como centro y fin de sus propuestas la formación integral del estudiante. El paradigma humanista ha sido acusado también, por sus opositores, de no desarrollar un sistema pedagógico definido y de quedarse en generalidades filosóficas difíciles de bajar a situaciones concretas, particularmente las presentadas por los avances de las ciencias especializadas; ésta es una crítica que es necesario aceptar como área de oportunidad y de desarrollo ante el panorama actual, que requiere de modelos educativos congruentes con un sólido fundamento antropológico y

epistemológico y con estrategias bien definidas.

En este trabajo de investigación se considera que una de las grandes fortalezas del paradigma humanista está en el nivel de fundamentación, al presentar un fundamento antropológico y epistemológico sólido, y que su rol debe estar como inspiración para que propuestas, como la educación católica, tan extendida en todo el mundo a través de instituciones educativas de gran prestigio por su calidad en la educación, se enriquezcan, desde su visión compleja de la realidad y de su concepción de formación integral, por las propuestas y los avances de otros paradigmas a favor de la persona del estudiante, quien debe estar siempre como centro de la preocupación de toda actividad educativa.

Con todos elementos presentes se analizará, en el segundo capítulo, el concepto de misión *ad gentes*, para, en el tercer y último capítulo, establecer un diálogo entre ambos conceptos hacia la construcción de los fundamentos de una propuesta de pedagogía de la misión o Misiopedagogía.

Capítulo 2. Concepto de Misión *ad gentes*

El segundo tema central para establecer los elementos fundacionales de una misiopedagogía lo constituye la misión *ad gentes*. Desde la perspectiva de este trabajo de investigación, el contenido de este capítulo será fundamental para establecer un diálogo entre la educación con este concepto, lo que significará también una interacción entre la pedagogía y la teología a través de la misionología.

En la primera parte se comenzará resaltando un hecho que sucede en todas las ciencias y, por tanto, en la teología y en la misionología, mencionado también cuando se tocó el tema de la relación entre educación y pedagogía en el capítulo anterior: La reflexión sistemática es precedida por la práctica; la reflexión sobre la experiencia de la práctica eclesial, mediante el método inductivo, construye en gran medida la teología y la misionología. A continuación se presentará un panorama general de los inicios de la misionología y se analizarán los principales elementos que constituyen la misión de la Iglesia y, de manera más específica, la misión *ad gentes*: su fundamento bíblico, su definición y su objetivo, así como las formas que ésta ha tomado de acuerdo a sus destinatarios: la pastoral, la nueva evangelización y la misión *ad gentes*; después se analizará la relación y distinción que existe entre misión y evangelización, términos que en la práctica son comúnmente utilizados de forma indistinta; se sistematizarán luego los fundamentos teológicos de la misión de la Iglesia, partiendo de un presupuesto central: La misión procede de Dios Trinidad y la Iglesia es esencialmente misionera porque es enviada por Jesucristo, el enviado del Padre, y es sostenida por el Espíritu Santo, protagonista de la misión y enviado por el Padre y el Hijo. Dado que esta misión es dinámica y ha sido llevada a cabo a través de los siglos, ha sido percibida e interpretada desde diferentes paradigmas misionológicos en distintas etapas de la historia; a partir de esta visión general de dichos paradigmas misioneros, la atención se centrará en el actual, que está emergiendo y está proyectando a la Iglesia en su misión hacia el siglo XXI.

Con los fundamentos misionológicos puestos sobre la mesa, y desde la perspectiva del paradigma misionero ecuménico emergente actual, se analizarán en una segunda parte los desafíos que se presentan a la Iglesia en el cumplimiento de su misión en este naciente

siglo en torno a lo que Stephen Bevans y Roger Schroeder proponen como el gran reto: el diálogo profético; éste se lleva a cabo en seis formas contextuales ineludibles en la fidelidad al cumplimiento de la misión de la Iglesia; se considerarán también otros cuatro desafíos misioneros, propuestos especialmente por los Papas Benedicto XVI y Francisco y por el CELAM. Finalmente, se harán algunas consideraciones generales que servirán como trampolín para el diálogo que se realizará en el siguiente capítulo entre educación y misión *ad gentes*.

2.1. Concepto de misión *ad gentes* en la teología católica

La reflexión sistemática sobre el concepto de la misión *ad gentes* se comenzó a desarrollar en el ámbito protestante a finales del siglo XIX; un poco después, a principios del siglo XX, con la influencia de estas reflexiones, nació y se desarrolló la misionología católica. Aunque la misionología protestante tiene grandes riquezas teológicas, debido a las características de este trabajo de investigación, este capítulo se centrará en la misionología católica, por ser la perspectiva sobre la que se propondrán los fundamentos para la elaboración de una pedagogía de la misión o misiopedagogía. Aun así, se ha recurrido al análisis de algunos temas hecho por David Bosch (1929-1992), teólogo sudafricano de la Iglesia Holandesa Reformada, cuya obra, *Misión en Transformación*, se ha vuelto un referente ineludible en la misionología católica por su profundo conocimiento de las teologías católica y protestante.

2.1.1. La actividad precede a la reflexión sistemática.

La misionología refleja un dato constante de las ciencias en general y de vida de la Iglesia expresada en el desarrollo de la teología: La experiencia concreta es anterior a la reflexión directa sobre ella. En el terreno de las ciencias, la formulación de principios y leyes puede hacerse a partir de la observación de hechos concretos y del análisis de los mismos mediante el método inductivo; en el caso de la vida de la Iglesia, esto ha sucedido con la mayoría de los dogmas y de las sistematizaciones teológicas; por citar un ejemplo, muchas de las frases del Credo son formulaciones sintetizadas de reflexiones que fueron discutidas y establecidas a partir de controversias históricas y doctrinales, por lo que fue necesaria su

formulación y definición. En la misionología este proceso ha sido evidente: La Iglesia desde sus inicios fue misionera, aunque no se designara este término ni hubiera elaboraciones sistemáticas sobre dicha actividad; así lo describe Bosch (2000):

> La teología, según Kähler, empezó como "una manifestación de acompañamiento a la misión cristiana", y no como "un lujo en manos de la Iglesia dominante" (:189). Los autores del Nuevo Testamento no eran personas de letras que tenían tiempo para investigar y recoger evidencias antes de colocar sus plumas sobre el papel. Más bien, el contexto de sus escritos era el "estado de emergencia" a causa de ser una Iglesia obligada por sus encuentros misioneros con el mundo a hacer teología (Kähler [1908] 1971:189; *cf*. además Russell 1988) (p. 32).

La actividad misionera ha planteado problemas y cuestiones en diferentes momentos de la historia, por ello se encuentran abundantes reflexiones y escritos que han tratado de ofrecer fundamentos doctrinales y consejos prácticos para orientar las actitudes y los modos de comportamientos. Ha existido una preocupación también por ofrecer descripciones históricas del desarrollo misionero, acentuando a veces sus obras, pero sobre todo sus logros; sin embargo, la reflexión sistemática y teológica ha sido reciente, como lo explica Bueno (1999):

> La fuerza expansiva del cristianismo no alcanzaba tampoco un reconocimiento teológico que mostrara que esa lógica de expansión brotaba del ser mismo de la Revelación y de la Iglesia. Por eso, las misiones quedaban reducidas a un hecho sin relevancia teológica[…] El despertar misionero que se produjo en el siglo XIX y la vitalidad misma de sus realizaciones provocaría una reflexión distinta que, a su vez, haría posible un comportamiento distinto[…] El nacimiento de la misionología como rama o ciencia particular dentro del campo teológico será una expresión cualificada de esa necesidad histórica (pp. 35-36).

No es que no hayan existido escritos sobre temas misioneros. Por citar algunos ejemplos, en la Iglesia primitiva Eusebio de Cesarea escribió la *Historia Eclesiástica* que narra la expansión de las comunidades cristianas; en la Edad media, Santo Tomás de Aquino desarrolló la *Summa contra Gentiles* como servicio a la exposición apologética de la fe cristiana para quienes evangelizaban a los musulmanes y Raimundo Lulio, en el siglo XIV, elaboró una obra para insistir, entre otras cosas, en la formación de los misioneros, la búsqueda de los métodos más adecuados para la evangelización y la formulación de proyectos misioneros de cara a los musulmanes.

Llama la atención que en la época moderna, con el descubrimiento de las nuevas tierras, la ampliación de los horizontes geográficos, la conquista colonial y, junto con ella, la expansión evangelizadora, se reavivó una inmensa labor de evangelización. Con esta

actividad surgieron no sólo narraciones, sino también reflexiones teológico-jurídicas sobre la actividad que se estaba llevando a cabo, sobre los métodos más convenientes y sobre la organización de las nuevas comunidades eclesiales. De esta época encontramos *De veritate fidel christianae* de Juan Luis Vives y *De procuranda lndorum salute* de José de Acosta; es en este tiempo cuando se determina la terminología "misiones" o "misiones extranjeras" en el ámbito de los carmelitas y se constituye la Congregación de *Propaganda Fide*, como el órgano institucional de la Iglesia Católica en materia de misiones.

Sin embargo, a pesar de la enorme expansión de la actividad misionera y de la floreciente fundación de misiones en muchas partes del mundo, no existió una reflexión sistemática que se introdujera en el conjunto del saber teológico ni lo fecundaron con su riqueza; es significativa la incapacidad de los teólogos anteriores al siglo XIX para plantearse de modo adecuado el tema de la misión en los tratados *De Ecclesia*, centrales en la teología de entonces. Los manuales post-tridentinos no sólo no hacen referencia a la actividad misionera, sino que el tema mismo de la misión de la Iglesia no se plantea. Esta ausencia llama la atención por los grandes debates suscitados, como el de los ritos en Asia. Castro (1994), explica esta ausencia misionológica afirmando que "al principio no hubo una teología de la misión sino más bien una teología misionera. Era una teología con adjetivo misionero" (p. 14). Como afirman los obispos latinoamericanos reunidos en Puebla, la actividad misionera en nuestro continente fue muy rica y variada:

> La obra evangelizadora de la Iglesia en América Latina es el resultado del unánime esfuerzo misionero de todo el pueblo de Dios. Ahí están las incontables iniciativas de caridad, asistencia, educación y de modo ejemplar las originales síntesis de Evangelización y promoción humana de las misiones franciscanas, agustinas, dominicas, jesuitas, mercedarias y otras: el sacrificio y la generosidad evangélicas de muchos cristianos, entre los que la mujer, con su abnegación y oración, tuvo un papel esencial; la inventiva en la pedagogía de la fe, la vasta gama de recursos que conjugaban todas las artes, desde la música, el canto y la danza hasta la arquitectura, la pintura y el teatro (CELAM, 1979, núm. 9).

Lo que faltó no fue actividad misionera, sino una reflexión sistemática e integrada desde la teología. Las causas de esta ausencia son variadas, como el hecho de existir una eclesiología que parecía no exigir el tema, pues partía de una concepción de la sociedad centrada en sí misma y con poca atención a los demás, o la gran preocupación apologética de la Iglesia Católica ante el movimiento protestante, lo que la llevaba a estar más preocupada por conservar lo adquirido que por abrir nuevas perspectivas doctrinales.

En el ámbito protestante se percibe esta misma ausencia en los siglos anteriores al siglo XIX. De acuerdo a Bosch (2000), las razones son diversas: en sus inicios, la Reforma no pareció prestar atención al tema misionero; los grandes reformadores no se ocuparon del tema, por estar más preocupados por la fundamentación teológica de su propuesta y por la sobrevivencia de sus nacientes comunidades eclesiales. Para Santos (1987) existe una razón más:

> Lutero, de acuerdo a su teoría de la justificación, no podía patrocinar una actividad misionera. Desde el momento en que nuestras obras personales no tienen valor alguno para nuestra justificación, dedúcese que nuestra salvación sólo depende de un decreto arbitrario de Dios (p. 34).

El resurgir misionero protestante, como actividad, brotó hasta los siglos XVIII y XIX desde abajo, desde movimientos de renovación; la reflexión sistemática se comenzó a producir a finales del siglo XIX.

La misionología como disciplina teológica, como se expondrá en el siguiente apartado, surgiría por el éxito de las misiones (entre los católicos) y por el florecimiento de las asociaciones y movimientos misioneros (entre los protestantes) a pesar de su escaso reconocimiento en la teología común. Con todo, ha sido la respuesta a una necesidad de reflexión sistemática a la realidad misionera del cristianismo. Santos (1987) describe este proceso de forma sintética:

> Hace ya algunos años, escribíamos en una de nuestras obras misionales: "La acción misionera de la Iglesia ha existido siempre, y la historia de las misiones también; no así la misionología que, como ciencia especial, es de nuestros días. El mandato de Cristo de evangelizar por todo el mundo impuso, ya desde el principio, el derecho a misionar y la obligación a eso mismo; esto nunca ha sido objeto de discusión[…] La misionología, en cambio, como disciplina particular, al menos en su sistematización científica, es contemporánea- existían sus elementos, es verdad, pues se apoya en la Escritura, en la Tradición y en el dogma; pero faltaba una valoración que los redujera a sistema científico. Hoy ya podemos hablar de misionología" (p. 33).

Con estos antecedentes se presentará a continuación un panorama general del nacimiento y el desarrollo de la teología de la misión o misionología.

2.1.2. Nacimiento de la misionología y su desarrollo en escuelas.

La misionología, como rama o especialización de la teología, se comenzó a consolidar hacia finales del siglo XIX en el ámbito protestante, y en el católico en los comienzos del

siglo XX. En ese tiempo la actividad misionera había experimentado una gran expansión tanto entre católicos como entre protestantes, sin que ello llevara consigo un reconocimiento teológico adecuado; aunque se trataba de una actividad bien afianzada con peculiaridades que la diferenciaban del resto de las actividades eclesiales, se requería de una especialización metodológica capaz de entenderla y fundamentarla; hacía falta una teología de la misión. A esta necesidad cada vez más sentida contribuyeron algunos fenómenos externos: del lado protestante, la expansión colonial de algunas potencias europeas, como Inglaterra y Holanda; en el ámbito católico, una renovación experimentada por la teología que comenzó a principios del siglo XX y que llegó a su culmen en el Concilio Vaticano II. Era cada vez más fuerte la necesidad de una reflexión sistemática que justificara y renovara la actividad misionera para evitar errores del pasado y para impulsar un nuevo espíritu evangelizador. Como lo explica Bosch (2000), era imprescindible "alcanzar una nueva visión para salir del presente hacia un nuevo tipo de participación en la misión, lo cual no implica necesariamente tirar a la basura la experiencia acumulada de generaciones ni condenar con altivez los errores cometidos" (p. 23).

En general los misionólogos, como Bosch (2000), Müller (2000) y Santos (1987), reconocen a Gustav Warneck (1834-1910) y a Josef Schmidlin (1976-1944) como los padres de la misionología protestante y católica, respectivamente. Sin embargo, ninguno de ellos la inició de cero, sino que sus teorías se fundamentaron en autores, principalmente protestantes, que habían comenzado a desarrollar, como Karl Graul (+1864) y Alexander Duff (+1878). El mismo Schmidlin, entre otros autores católicos, reconoce que es…

> El misionólogo protestante Gustav Warneck a quien K. Müller llama "verdadero padre de la misionología protestante y, en cierto modo también de la teología católica". En efecto, con él se empezaron los trabajos sistemáticos para llegar a una "definición" de la misión (Castro, 1994, p. 428).

Warneck estudió teología en Halle, posteriormente desarrolló materias misionológicas en Barmen donde colaboró durante dos décadas como pastor, hasta que recibió una cátedra de misionología en Halle (en 1897), la primera en Alemania, tras haber escrito en 1892 lo que puede ser considerado como el primer manual de misionología, *Evangelische Missionslehre*. Bosch (2000), explica que Warneck distinguía dos fundamentos de la misión: uno "sobrenatural", basado en la "gran comisión", realizada por Jesús en el envío a sus discípulos a predicar por todo el mundo (ver Mt 28, 28-20), y en la naturaleza

monoteísta de la fe cristiana; el otro fundamento es "natural", expresado en una serie de justificaciones, algunas de las cuales suenan inapropiadas en la actualidad: la superioridad de la fe cristiana frente a las demás, la adaptabilidad del cristianismo a todas las culturas, los logros realizados por los misioneros en territorios de misión, la solidez del cristianismo frente a las demás religiones, etc. Al mismo tiempo, dice Bosch, Warneck denuncia una serie de "motivos impuros" de los que la misión debe estar alerta para combatirlos:

> (a) El motivo imperialista (convertir a los nativos en sujetos dóciles de las autoridades coloniales; (b) el motivo cultural (la misión como la transferencia de la cultura 'superior' del misionero); (c) el motivo romántico (el deseo de encontrarse en un país lejano, rodeado de personas exóticas); y (d) el motivo de colonialismo eclesiástico (el impulso de exportar una confesión religiosa y unas normas eclesiásticas a otros territorios) (2000, p. 19-20).

Frente a estos riesgos, afirma Bosch, Warneck presenta cuatro motivos para la misión: la conversión, que expresa el compromiso personal de quien cree en Dios; la salvación, como objetivo de la construcción del Reino de Dios; la *plantatio ecclesiae* (*church planting* o implantación de las iglesias), como expresión de la necesidad de formar una comunidad de comprometidos; y la filantropía, por medio de la cual se busca hacer presente el Reino de Dios de justicia en la sociedad.

Aunque Warneck es considerado el padre de la misionología, Santos (1987) afirma que el crédito debería atribuirse a Carlos Graul, director de la asociación misionera de Leipzig, quien creó el primer curso de enseñanza misionera en la Universidad de Erlangen, "en el que reivindicaba para las misiones, si no una ciencia propiamente tal, sí al menos un tratado especial únicamente consagrado a ellas" (p. 43); debido a su muerte prematura, sostiene Santos, fue Warneck quien la consolidó al buscar no solamente el reconocimiento de la misionología como disciplina teológica, sino también la justificación de que las ramas más importantes de la teología coinciden en que el cristianismo tiene que cumplir una misión y que la Iglesia debe tener una orientación misionera debido a que debe buscar plantarse en cada rincón de la tierra y convertir a las almas.

En el ámbito católico, como se mencionó, se considera como padre de la misionología a Schmidlin (1876-1944), nacido en Alsacia; fue doctor en filosofía y en teología y profesor de Historia de la Iglesia en Münster desde 1907 hasta 1934. En 1910 Schmidlin asumió la cátedra de misionología en la Universidad de Münster, donde se fundó el Instituto Internacional para Investigaciones Misionológicas en 1911. Schmidiln considera

como sus influencias a Warneck y a Robert Streit, el iniciador de la *Bibliotheca Missionum*, quien pretendía una concepción enciclopédica de la misionología, es decir, agrupar y recoger conocimientos diversos, pertenecientes de por sí a saberes diversos, con el fin de orientarlos al fin práctico de la actividad misionera. Schmidlin consideraba la misionología como una ciencia en sentido propio y no simplemente al servicio de la actividad misionera, por ello buscaba una comprensión sistemática y global de la misión; así propuso una sistematización que se haría frecuente a partir de entonces: Por un lado, la *Missionskunde* ofrecía una descripción de las misiones –la situación actual (misiografía) y la evolución a lo largo de los siglos (historia de las misiones)-; y por otro lado, la *Missionslehere* o teoría de las misiones, con una rama fundamental (bíblico-patrística, dogmática, ética) y una parte práctica (el derecho y la pastoral misionera). Desde esta perspectiva, Schmidlin situaba a la misionología como una disciplina teológica teórico-práctica. En conclusión, Warneck y Schmidiln son los pilares de la misionología y, como afirma Santos (1987), "ambos tienen una gran importancia y pueden ser considerados como padres de la misionología actual, cada uno de ellos en su propia línea" (p. 62).

La aparición de la misionología como una rama de la teología a principios del siglo XX corresponde a la dinámica que se produce en el campo general de las ciencias, en las que se fueron multiplicando progresivamente las especializaciones debido al perfeccionamiento de sus métodos de investigación y a la creciente complejidad de la realidad, la cual iba mostrando aspectos, sectores o dimensiones que previamente habían sido desconocidos o a los que no se prestaba suficiente atención.

Con este panorama general de los orígenes de la misionología, se le puede ahora definir como disciplina teológica independiente. Bueno (1999) explica que "hablamos de 'misionología' para referirnos a una reflexión consciente y temática sobre la actividad misionera de la Iglesia dentro del cuadro global de la teología para encontrar su fundamento, su identidad y sus objetivos" (p. 36). Complementariamente, Müller (2000) la define…

> Como el estudio sistemático de la actividad evangelizadora de la Iglesia y de los medios para llevarla a cabo. Es un estudio científico de la realidad misionera de la Iglesia en el que tanto la disciplina científica como el carisma misionero se enriquecen mutuamente (p. 15).

Por su parte, Bosch (2000), la describe como la disciplina que "busca una cosmovisión que abarca un compromiso con la fe cristiana" (p. 24), la cual, a diferencia de las demás ciencias, no busca la objetividad pura, sino que tiene una orientación cristiana con un análisis y una evaluación rigurosa. En conclusión, más allá de pretensiones de elevarla a la categoría de ciencia, se trata de situarla como una disciplina teológica cuyo objeto formal de estudio es la misión de la Iglesia.

Conforme fue reconociéndose como especialidad independiente de la teología, la nueva disciplina se fue abriendo camino a través de distintoe medios: fundación de revistas, elaboración de manuales, apertura de cursos y de facultades de misionología, etc. Simultáneamente, en la primera mitad del siglo XX se fueron estableciendo diversas "escuelas" misionológicas en función de la finalidad que se adjudicó a la acción misionera, con rasgos peculiares y, a veces, contrapuestos; estas se designaron por el lugar donde se desarrollaron: la escuela de Münster, la escuela de Lovaina, la escuela española y la escuela francesa, principalmente. Puede afirmarse que esta multiplicación de escuelas fue signo del fortalecimiento de la reflexión misionológica. A continuación de presentarán las características de las cuatro escuelas misionológicas mencionadas.

La escuela de Münster fue la primera que se estructuró; fue encabezada por Schmidlin y su equipo. Uno de los factores que desde los inicios enfrentaron fue el concepto práctico que *Propaganda Fide* daba a la actividad misional, pues incluía y equiparaba tanto la recatolización de los no-católicos como la cristianización de los no-cristianos; consideraban que así "no se podía perfilar el sentido propio y específico de la actividad misional" (Bueno, 1999, p. 38). Esta escuela consideraba necesario definir específicamente a la misión entre los no-cristianos, diferenciándolos de los herejes y de los cismáticos, que de alguna manera ya habían formado parte del cristianismo; a estos, consideraban, no habría que incluirlos en la actividad misionera externa de la Iglesia sino en alguna sección de la pastoral ordinaria que podría ser denominada "misión *ad intra*". Desde esta perspectiva, la escuela de Münster especifica tres situaciones en las que se puede hablar de misión de manera específica: las "misiones orientales", por su proximidad a las misiones entre los musulmanes; la pastoral entre colonizadores en países paganos, por la importancia de su testimonio para conversión de los no-cristianos; y la atención a los neófitos, dado que el espíritu cristiano no ha impregnado en el ambiente cultural de su

pueblo. Por otro lado, concibe como fundamento de la misión al Padre, quien la transmite por Cristo a los apóstoles y a la Iglesia para que prediquen el Evangelio en el mundo con una doble tarea: proclamar y propagar la fe, y conservarla y consolidarla; así se concibe a la Iglesia como una institución misionera para los no-creyentes, considerados en la "miseria espiritual".

De acuerdo a esta escuela, la finalidad de la misión consiste en comunicar la doctrina de Cristo y la salvación a todos los hombres y "la cristianización del mundo no cristiano" (Bueno, 1999, p. 41), expandir el Reino de Dios, convertir a individuos y pueblos, hacerlos partícipes de la Iglesia por el bautismo y ejercer obras de misericordia. Se insiste en que la misión tiene un carácter religioso, en contraposición a la tendencia mundanizadora o cultural percibida en algunas corrientes protestantes, por ello considera las obras de misericordia sólo como medios; Schmidlin insiste en este punto "a fin de evitar situaciones lamentables como las que se dieron en el período medieval de la historia de la misión" (p. 41).

El elemento de la conversión es central y característico de la escuela de Münster. Schmidlin pone una especial atención a la conversión individual y al bautismo, por eso a esta escuela se le denomina como "modelo de la conversión". Müller (1988) lo explica:

> La conversión del individuo, como primera fase del proceso de cristianización, significa en primer lugar para Schmidlin la transformación interna, concretamente: la fe, el seguimiento, la conversión del corazón a Dios y a Cristo, una "metamorfosis del alma" (p. 246); pero significa también que se da "aquel paso externo que, como clave de arco, corona y consuma el proceso interno de transformación en el que culmina y viene a desembocar la cristianización del individuo": el bautismo (p. 84).

Bueno (1999) considera que el planteamiento de la Escuela de Münster presenta algunas limitaciones: Se da una valoración pasiva de los destinatarios, considerados como el objeto de la misión, no como sujetos o compañeros; el mandato de Cristo se toma de manera autónoma y la misión se deriva de la fidelidad a una norma; existe una ausencia del Espíritu Santo, por lo que la misión no es comprendida trinitariamente y, en consecuencia, la estructura jerárquica tiene una preeminencia excesiva, es decir, "el sujeto inmediato y visible es la Iglesia. En este punto insiste Schmidlin especialmente en el carácter visible, jerárquico y organizado de la misión" (p. 40). Se comprende, sin pretender justificar, que este planteamiento eclesiológico jerárquico constituye una propuesta frente a una tendencia

individualista protestante que concibe a la Iglesia como invisible y espiritual, por ello se insiste en que la dirección corresponde al Papa y a los obispos y la ejecución a los misioneros, quienes reciben un encargo oficial que los legitimiza.

Con todas sus aportaciones y limitaciones, la influencia de la Escuela de Münster se ve reflejada, afirma Castro (1994), en la fundación y en la orientación de algunas sociedades misioneras, como la Sociedad de San Patricio y la Sociedad del Verbo Divino, las cuales tienen como como "su fin primario en la conversión de los paganos" (p. 429).

La segunda escuela de misionología es la de Lovaina, convertida con el tiempo en la dominante en la misionología católica; se desarrolló en gran parte como una contrapropuesta a la escuela de Münster. Esta escuela se centra en la teoría de la *plantatio ecclessiae*, con una orientación más eclesiológica desde un argumento principal: "La misión se justifica sólo incompletamente por la obediencia al mandato de Cristo o por el motivo de la salvación de las almas. Lejos de eso, su única finalidad es establecer la Iglesia visible" (Müller, 2000, p. 42). Su representante es Pierre Charles, quien propone su planteamiento a partir del concepto de "plantación" tratado por San Pablo, los Padres de la Iglesia y Santo Tomás. De acuerdo a esta escuela, explica Bueno (1999), "en el siglo XVII, había ya la perspectiva y experiencia suficiente para constatar que los misioneros nunca se contentaron con la proclamación del evangelio, sino que ésta tendía al establecimiento de una comunidad cristiana" (p. 43). Desde este argumento histórico se considera que la actividad misionera se funda en la naturaleza misma de la Iglesia, en su catolicidad y vocación universal, independientemente de la cuestión de la salvación; por ello es necesario plantar la Iglesia en todo el mundo, pues ella es "la realización en el mundo de la gloria de Cristo Salvador y la 'forma divina del mundo'" (p. 43); por tanto, donde no está establecida con todos sus órganos, entonces es territorio de misión.

Charles considera, en contraposición a la Escuela de Münster, que es necesario establecer una oposición entre acción misionera y conversión, ya que en todas partes hay trabajo de conversión, incluso en lugares católicos; por otro lado, la acción misionera no se puede basar sólo en el mandato de Cristo, pues no es una orden arbitraria ni basta la pura obediencia, sino que este mandato cobra todo su sentido desde la catolicidad de la Iglesia; además, la misión eclesial tampoco puede fundarse en la caridad que considera a los

paganos como desgraciados, pues eso llevaría simplemente a la conversión. Por el contrario, el misionero va a donde la Iglesia no está establecida aún, para tener presente la comunidad de Cristo y construir su estabilidad y permanencia, "la labor misionera es la fase preparatoria de la actividad propiamente eclesiástica, pues hace pasar la obra de Dios del estado de infancia a la adultez" (Bueno, 1999, p. 45). Esta "adultez" se da cuando la Iglesia puede desarrollarse por sus mismos miembros, sin depender de la presencia extranjera de misioneros; en este sentido, los nativos son sujetos de la acción misionera, no sólo los extranjeros. Por tanto, para la escuela de Lovaina, explica Müller (1988), "la finalidad de la misión es plantar la Iglesia visible donde todavía no está plantada, es decir, poner los medios de salvación (la fe y los sacramentos) al alcance de todas las almas de buena voluntad" (p. 85)

La gran limitación de esta escuela, apunta Bueno (1999), es que "no deja espacio para que hagan su aparición las iglesias particulares" (p. 46), pues se centra en el carácter externo de la Iglesia, en su organización institucional centralizada, además de que tiende a identificar la Iglesia Católica con el Reino de Dios, con su consecuente énfasis en su superioridad frente a las demás iglesias y religiones.

Con todas sus fortalezas y limitaciones, es importante apuntar que la influencia de la Escuela de Lovaina ha sido muy importante en la fundación y desarrollo de un buen número de instituciones misioneras católicas durante el siglo XX, como es el caso de Misioneros de Guadalupe, al que pertenece un servidor; esta influencia se percibe desde el logotipo de la institución, el cual tiene una cruz en forma de punta en la base para significar la "plantación de la Iglesia" en territorios de misión, y la política establecida desde sus inicios, de ir a lugares donde no está establecida la comunidad eclesial, formarla, ayudarla a madurar y entregarla al clero diocesano para comenzar de nuevo en otro lugar.

Un buen número de misionólogos han centrado los avances de la teología de la misión en la contraposición de las dos escuelas anteriores, pero la dinámica fue más rica con otras propuestas. Una de ellas la constituye la escuela española, con su representante J. Zameza. Aunque su posición es cercana a la de Charles, "no disocia la *plantatio* y la conversión, sino que las integra en el amplio marco paulino y agustiniano del Cuerpo de Cristo, del *Totus Christus*" (Bueno, 1999, p. 46). El origen de esta escuela se dio en 1920

en Burgos, cuyo obispo J. Benlloch recibió una carta del Papa Benedicto XV en la que le pedía preparar clero para las misiones, dadas las bajas que la Primera Guerra Mundial había causado; con la intención de escribir una carta pastoral respondiendo a la petición del Papa, Benlloch pidió ayuda a Zameza para fundamentarla teológicamente.

Zameza funda la actividad misionera desde la categoría cristológica y eclesiológica paulina del Cuerpo de Cristo, pero también comparte la visión negativa de su tiempo respecto a los no-cristianos, así como la estructura rígida y jerárquica de la actividad misionera; como lo explica Bueno (1999): "En la conexión gentiles/gracia, paganismo/Iglesia se encuentra el problema misional y el objeto de la teología misional" (p. 47); es decir, en el encuentro de Cristo y su gracia con los hombres, no es posible prescindir de la Iglesia, pues al aceptar a Cristo, estos pasan a ser de la Iglesia. Es así como, partiendo de la visión paulina, Zameza concibe a la Iglesia de los gentiles y al *Totus Christus*, el Cristo total, en la que Él es la cabeza y la Iglesia es el cuerpo; ahora bien, en el crecimiento del cuerpo, explica, se da una doble operación: una exterior, que tiende a la predicación y la atracción de los pueblos a su vitalidad, y una interior, que busca la incorporación de elementos previamente extraños. En este proceso misionero, apunta el autor español, la fuerza misteriosa y el principio vital es el Espíritu Santo, quien hace que se desarrollen los miembros, es luz de la jerarquía y potencialidad de las misiones. Uno de los puntos significativos de esta escuela es la aparición explícita, por primera vez, de la acción del Espíritu Santo en la misión de la Iglesia.

Bueno considera que esta escuela tiene tres puntos positivamente significativos, desarrollados de forma esquemática: Primero, se comprende una dinámica en dos sentidos, *ad extra* (expansión) y *ad intra* (vital, asimilativa); ambas son propiedades del cuerpo místico de Cristo; la acción *ad extra* tiene cuatro aspectos o momentos: la propagación de la fe realizada por el misionero, la acción asimiladora regenerativa de los pueblos paganos, la acción orgánica colectiva en la que se consolidan las organizaciones eclesiales y la dilatación de cuerpo de Cristo hasta alcanzar todo el mundo; por otra parte, la acción *ad intra* se desdobla en dos acciones: la incorporación y generación de los infieles al cuerpo místico de Cristo y la implantación, organización y consolidación de estas mismas masas. El segundo punto significativo es su propuesta de la complementariedad de tres relaciones en la esencia de la misión: personal (comunicar la fe), social (la dilatación entre elementos

y masas extrañas) y orgánica (la multiplicación de elementos de orden jerárquico). El tercer punto significativo consiste en que todos debemos asumir la responsabilidad de la actividad misionera, pues de esto depende que la Iglesia se mantenga viva; todos debemos apoyar a las misiones. "Amar a la Iglesia es, en definitiva, amar a las misiones" (Bueno, 1999, p. 50). Aun cuando la escuela española intenta ser conciliadora, considera Castro (1994), "la posición del P. Zameza se acerca a la escuela de Lovaina más que a la de Münster" (p. 437).

La cuarta de las escuelas de misionología es la francesa. Aunque no siempre es reconocida como tal, se le puede considerar escuela debido a que su propuesta contribuye a superar la polarización de las posiciones antes señaladas respecto a la finalidad de la misión (conversión o plantación de la Iglesia). Algunos autores franceses justifican la misión y sitúan el carácter específico de la actividad misionera en la "plenitud de la vida". Esta escuela tiene dos representantes principales.

El primero de ellos es Palemon Glorieux, para quien la plantación de la Iglesia y la salvación de las almas son términos correlativos de un único problema. Aunque sostiene la necesidad de las misiones para la salvación de los paganos, su valor no es considerado desde la perspectiva de vida o muerte para ellos, sino como plenitud de vida espiritual; para Glorieux, el axioma "*extra Ecclessia nula salus*" de Tertuliano sigue siendo válido, pues es necesario pertenecer a la Iglesia para salvarse, como lo explica Bueno (1999): "Por voluntad de Cristo no se puede conseguir la vida eterna fuera de ella, porque es depositaria de la Verdad, de la auténtica autoridad, de las genuinas fuentes de la vida" (p. 51); en este sentido, la voluntad de Dios ofrece los medios a todos para que alcancen la salvación a través de la fe. Por otro lado, al hablar de plenitud de vida, afirma Glorieux, se habla de la vida sobrenatural, sobreabundante, por lo que propone la salvación no en relación a la condenación al infierno, sino que "acentúa el aspecto positivo de la vida eterna: bienaventuranza eterna, gloria de Dios" (p. 51). Castro (1994) explica este argumento en los siguientes términos: "[La misión] no se justifica en términos de vida o muerte sino de plenitud de vida. ¿Acaso Cristo no bajó a este mundo para favorecer y darnos la plenitud de vida?" (p. 436) Al darle esta connotación espiritual, Glorieux desvincula a la misión de otros temas, tales como el progreso de la civilización, la expansión nacional y el bienestar

material, entre otros, aunque enfatiza la necesidad del apoyo a los paganos como parte de la acción de la Iglesia en el mundo.

El otro representante de la escuela francesa es Henry de Lubac, quien sostiene que no se puede afirmar que sin el misionero el pagano esté destinado al infierno, pues la gracia de Cristo actúa en todas partes, por ello el rigorismo es inaceptable; esto no significa que las misiones sean innecesarias ni que los paganos tengan menos exigencias que los cristianos, pues eso sería laxismo. En su perspectiva, las misiones no pueden ser vistas desde la condenación, pues se basan en la ley del amor, como una realidad positiva que lleva a la plenitud de la vida. Para iluminar su punto, de Lubac utiliza una alegoría: De la misma manera que el fuego y el calor se expanden, la caridad tiende a expandirse universalmente; la verdadera caridad conlleva el deseo de comunicarla, y esto se conecta con la universalidad de la Iglesia. En suma, la Iglesia es esencialmente misionera, pues si dejara de evangelizar significaría que la caridad se habría retirado de ella. En este sentido, como explica Castro (1994), "el objeto propio de las misiones es el crecimiento de la Iglesia pero también el bien de las almas. Sería un sacrilegio separar ambas cosas, el bien de la Iglesia y el bien de las almas" (p. 436).

Con este panorama general del nacimiento de la misionología como disciplina especializada de la teología y su diversificación en escuelas en la primera mitad del siglo XX, se expondrán ahora los elementos constitutivos y esenciales de la misión.

2.1.3. Elementos constitutivos de la misión.

Después de tener una visión general de los inicios de la misionología como reflexión sistemática de la misión, así como una introducción sobre su finalidad que llevó al desarrollo de diferentes escuelas, se analizarán los elementos fundamentales que constituyen la misión. Como toda reflexión teológica, la definición de estos elementos debe estar construida a partir de la Revelación como se presenta en las Sagradas Escrituras, por ello se presentarán de forma muy general de los fundamentos bíblicos de la misión, para luego abordar la definición y el objetivo de la misión (qué es y el para qué), así como sus formas y destinatarios (cómo y para quién); finalmente se distinguirán y se relacionarán dos conceptos que constantemente se utilizan como si fueran sinónimos: misión y evangelización.

2.1.3.1. Fundamento bíblico de la misión (por qué).

Como toda disciplina teológica, el fundamento más profundo de la misionología y del concepto de misión siempre se encontrará en las Sagradas Escrituras. Es necesario realizar esta tarea con cuidado y precisión, como advierte Bosch (2000):

> No podemos utilizar la Biblia como una cuenta bancaria de verdades sobre la cual podemos girar al azar. No existen "leyes de misión" inmutables y objetivamente correctas, a las cuales tenemos acceso al hacer exégesis de la Escritura, que nos provean de planos aplicables a cualquier contexto (p. 25).

Las Sagradas Escrituras no pueden ser utilizadas como defensa apologética que justifique afirmaciones predeterminadas; por el contrario, éstas dan sentido y dirección a las reflexiones teológicas y misionológicas. Para tener un acceso adecuado a la Biblia y evitar extremos tales como una perspectiva puramente biblicista que tiende a tomar los escritos de manera literal, o como un enfoque que raye en el relativismo al concentrarse en la actualidad del mensaje bíblico, es importante buscar un camino que tome en cuenta tanto la escritura como el contexto; éste es el camino hermenéutico, que analiza el testimonio de la Escritura, pero considera la cultura y el contexto al cual se dirige el mensaje.

Desde esta perspectiva, se parte de la convicción de que el concepto de misión en una visión universal tiene un doble e inseparable vínculo bíblico: primero, su aspecto soteriológico, que tiene que ver con el deseo divino de que todos los seres humanos obtengan la salvación, como lo explica el documento *Ad Gentes* del Concilio Vaticano II:

> La razón de esta actividad misional se basa en la voluntad de Dios, que "quiere que todos los hombres sean salvos y vengan al conocimiento de la verdad". Porque uno es Dios, uno también el mediador entre Dios y los hombres, el Hombre Cristo Jesús, que se entregó a sí mismo para redención de todos", "y en ningún otro hay salvación" (Pablo VI, 1965c, núm. 7).

La cita bíblica de este texto (1Tim 2, 4), con toda su perspectiva salvífica, es la que da sentido al segundo vínculo, la noción de envío, a la cual se refiere el término "misión". Al respecto, Bosch (2000) hace una serie de referencias bíblicas tanto del Antiguo como del Nuevo Testamento que le dan sentido:

> En la Sagrada Escritura una de las palabras claves es enviar (*mittere*, missio *ecclesiae*, misión); Moisés (*cf*. Ec 3, 15), Gedeón (*cf*. Ju 6, 14), los profetas (*cf*. 2Cro 24, 19; Jer 7, 25; Is 6, 8 y ss, y otros textos) se sienten enviados por Dios. Is 61, 1 se siente "ungido de Dios" (Mesías), enviado por Dios a anunciar la Buena Nueva a los pobres. Jesús ha dicho que ha

> sido enviado por el Padre en su discurso inaugural en Nazareth (cf. Lc 4, 18) se aplica a sí mismo Is 61, 1 y, al hacerlo, arriesga su vida.
> En el Evangelio de Juan se repite con frecuencia la palabra "enviar". Jesús es el "hijo de Dios" enviado por el Padre; esto convierte en legítima su misión (*cf*. Jn 10, 3); y puede afirmar solemnemente "como el Padre me ha enviado, así también os envío yo" (Jn 20, 21). Envía a los doce como ovejas en medio de lobos (*cf*. Mc 10, 16; Lc 10, 3). "Envía" a los 72 discípulos a todas las ciudades y a las plazas que habría querido visitar (*cf*. Lc 10, 1) (p. 18).

Aunque el concepto cristiano de misión es neotestamentario, la idea aparece ya en el Antiguo Testamento desde el libro del Génesis, cuando Dios envía un ángel a Abraham para que ofreciera a su hijo Isaac una esposa (24, 7). No se trata de un envío cualquiera, sino una encomienda que viene dentro del plan divino de salvación. Con todo, en el Antiguo Testamento no se encuentra una perspectiva explícita de salvación universal, como lo expresan en forma de pregunta Senior y Stuhlmueller (1985):

> ¿Qué contribución a la misión universal puede venir jamás de un pueblo como Israel, cuya historia lo fue separando más y más de todas las naciones vecinas y cuyos libros sagrados desarrollaron una teología etnocéntrica: la de ser en exclusiva el pueblo escogido por Dios? (p. 21).

Llama la atención que en el capítulo 7 del Deuteronomio se encuentran frases que separan al pueblo de Israel de los demás pueblos politeístas, hacia los cuales se expresa un lenguaje de repudio, alejando una posible inclusión. Existen, sin embargo, otros pasajes del mismo Pentateuco en los que se advierte una influencia de pueblos vecinos, como cuando aparecen nombres extranjeros (Gn 10, 22-27); Israel no era una nación pura, ni aislada ni libre de influencias de los demás pueblos, como se muestra en el éxodo de Egipto hacia la tierra prometida; así lo explican los autores citados:

> No obstante, el "Israel" al que Dios llamó no era un pueblo étnico con antecedentes históricos únicos y dignos, sino que era una mezcla de esclavos egipcios, siervos empobrecidos de los reyezuelos cananeos, emigrantes extranjeros que procedían del oriente, y todos los que abarcan la significativa expresión de Nm 11, 4: "Era una chusma de gente". Mientras que la teología o la religión tendían a ser separatistas y antigentilicias, los actos redentores de Dios hacia esa "mezcla" y esa "chusma" que se iba convirtiendo en Israel eran de amplitud y universalismo. La única cualidad absoluta no era la casta ni el dogma, sino la fe humilde en la misericordia de Dios (p. 183).

Más tarde, en la época del profetismo, se percibe una tendencia continua a dejarse invadir por la religiosidad politeísta y por la vida de los pueblos vecinos, como fue el caso de los excesos cananeos; es en este contexto que se comienza a dar una orientación hacia una salvación universal desde la humildad del pueblo de Israel:

> Dios tuvo que hacer desaparecer toda la estructura visible de la religión, la ciudad y la dinastía, para que Israel llegara a ser de nuevo "un pueblo pobre y humilde" (Sof 3, 12), "el resto de Israel[…] [que] volverá (Is 10, 20-21). De esa atención profética a los pobres y humildes nació la "luz de las naciones" (Is 49, 6), pero a costa de inmensos sufrimientos personales para el Segundo Isaías (pp. 183-184).

Aunque nunca se da una apertura explícita del judaísmo hacia la misión universal, sí se percibe desde la teología cristiana una preparación para la llegada de Jesucristo y para el envío de sus discípulos a compartir la salvación a todo el mundo. Puede decirse, pues, como lo explican los mismos autores, que en el Antiguo Testamento se encuentra una dialéctica entre fuerzas centrípetas y fuerzas centrífugas, pues se da una tendencia a huir de lo secular y una absorción por lo secular, "entre la condición de pueblo elegido por Dios y la conciencia humilde de la propia solidaridad con toda la familia humana" (p. 427).

Esta dialéctica, presente a lo largo del Antiguo Testamento, fue experimentada de forma compleja, pues se percibe una lucha continua por parte de Israel para mantenerse como una nación escogida y consagrada (separada) (Dt 14, 2). Por otro lado, se encuentra en el Deuteroisaías una inclusión del mundo como parte de las promesas y la elección de Dios, así como una apertura a la salvación de toda la humanidad con los cánticos del Siervo (Is 49, 6), en los que se expresa la voluntad de Dios de traer las naciones a Jerusalén para adorarlo juntamente con el pueblo con el que había hecho su alianza. Como afirma Bosch (2000), "la compasión de Yahvé se extiende a Israel y cruza sus fronteras gradualmente, queda claro que, en el análisis final, Dios está tan preocupado por las otras naciones como por Israel" (p. 35). Aun con todo esto, nunca se llegó a desarrollar una síntesis teológica misionera en el judaísmo.

Para comprender mejor en el Nuevo Testamento la misión que encomienda Jesús a sus apóstoles, es importante tener en cuenta la realidad compleja del judaísmo respecto a la apertura y la misión en el siglo I. En los tiempos de Jesús, explican Senior y Stuhlmueller (1985), había diversidad y división entre los judíos: Por un lado, grupos sectarios como los esenios marcaban una postura exclusivista contra los judíos por considerarlos poco comprometidos a favor de la ley y en contra de los gentiles; por otro lado, muchos se mezclaban con la cultura griega, como los judíos de la diáspora en las ciudades del imperio romano; otros, como los saduceos y los fariseos, adoptaban una actitud favorable frente a

los no-judíos, "sin embargo, el judaísmo del siglo I no experimentó nunca un llamamiento a misionar entre los gentiles equivalente al que invadió al cristianismo primitivo" (p. 190).

Es en el Nuevo Testamento donde se da explícita y oficialmente la apertura a la universalidad de la misión; es en Jesús en quien "alcanzan su punto de explosión las fuerzas centrífugas detectadas en el Antiguo Testamento" (Senior y Stuhlmueller, 1985, p. 190). Esta apertura no se dio abiertamente en el tiempo de la vida pública de Jesús, pues su contacto con los gentiles fue escaso, de acuerdo a los relatos de los evangelios, y se nota más bien una tendencia a concentrar su misión principalmente en la comunidad de Israel, rechazando incluso la actividad con gentiles (Mt 10, 5; 14, 24). La apertura a la misión universal se da en contextos pospascuales (posteriores a la resurrección de Cristo), como se muestra en Mt 28, 16-20; Mc 16, 14-20; Lc 24, 47 y Jn 20, 21.

La obra de Lucas-Hechos es considerada como la exposición más clara de la misión universal de la Iglesia en todo el Nuevo Testamento porque el autor de ambos libros enlazó la vida de Jesús con la vida de la Iglesia primitiva;

> El hecho mismo de que San Lucas enlace y agrupe la historia de la comunidad primitiva con la historia acerca de la vida de Jesús indica ya que uno de los objetivos principales del autor era mostrar la relación entre la misión de Jesús y la misión de la iglesia (Senior y Stuhlmueller, 1985, p. 345).

Desde la unión entre el ministerio de Jesús y el de la Iglesia en relación con el Reino se muestra que uno de los principales objetivos del evangelista consistía en consolidar la misión universal de su comunidad; la actitud que se muestra en estas dos obras no es apologética sino propositiva, pues trata de animar a los cristianos a salir al mundo con el espíritu vigoroso de Jesús y de la primera comunidad apostólica.

El tinte misionero de Lucas y Hechos se encuentra especialmente en Lc 24, 44-49 y Hch 1, 3-8, considerados como relatos climáticos que sintetizan la teología lucana de ambos libros; los tres relatos anteriores a estos textos (el descubrimiento del sepulcro vacío, la aparición a los discípulos de Emaús y la aparición a la comunidad reunida en Jerusalén) se sitúan en el primer día de la resurrección de Cristo, se hallan orientados a Jerusalén y conducen a la declaración de los textos citados, consistente en la encomienda a la Iglesia, es decir, en la naturaleza y el alcance de su misión a partir de la muerte y resurrección de Cristo; en otras palabras, el sufrimiento de Jesús está ligado a la predicación de los

apóstoles (su encarcelamiento), y esto los debe llevar a anunciar la Buena Nueva (Hch 5, 40-42; 8, 4-5; 11, 19-21; 28, 30-31). Todo está orientado a la salvación, realizada con el don y la fuerza del Espíritu Santo, quien se presenta como el fundamento que permite a los apóstoles continuar la misión a partir de Pentecostés, en que el crecimiento de la comunidad en Jerusalén confirma el cumplimiento de la primera fase de la promesa del Señor (Hch 2, 41-47 ; 4, 32-35).

Es significativo que la estructura del libro de Hechos de los Apóstoles tenga su clave en la perspectiva de la apertura a la misión: de Jerusalén a Judea, de Judea a Samaría, y de Samaría a los confines de la tierra. Bevans y Schroeder (2009) lo estructuran de la siguiente manera:

> Primer paso: Antes de Pentecostés (Hechos 1)
> Segundo paso: Pentecostés (Hechos 2-5)
> Tercer paso: Esteban (Hechos 6-7)
> Cuarto paso: Samaría y el eunuco etíope (Hechos 8)
> Quinto paso: Cornelio y su familia (Hechos 10,1-11,18)
> Sexto paso: Antioquía (Hechos 11,19-26)
> Séptimo paso: La misión a los gentiles (Hechos 12-28) (p. 62).

En este proceso de apertura a la misión universal en los primeros capítulos del libro, el acto decisivo lo constituye la conversión de Cornelio (Hch 10) y la aceptación de consecuencias en la Iglesia de Jerusalén (Hch 11.15). En esta dinámica se da una doble misión: Pablo será el "instrumento elegido" (Hch 9, 15) que lleve el mensaje de salvación a todo el mundo, mientras Pedro y los otros serán los agentes de la misión en Jerusalén, Judea y Samaría. Este proceso fue gradualmente comprendido y vivido, como afirman Bevans y Schroeder (2009):

> Aunque la misión hacia el judaísmo no cesa, se hace cada vez más claro que el futuro de este nuevo "camino" no está en el judaísmo, como una parte del mismo, sino en el mundo entero como realidad separada, como Iglesia (pp. 57-58).

Es con la entrada de Pablo en la misión que se comienza la tercera fase, a todos los confines, presente en la segunda parte de Hechos. En ella, los discursos paulinos muestran que la razón de la apertura de la misión a todo el mundo no se debe solamente al rechazo de Israel, sino que es parte del plan divino (Hch 14, 15-17; 17,23-31) y que la finalidad de la misión cristiana es la salvación, la cual, iniciada con Jesús en sus dichos y hechos (milagros) y con su muerte y resurrección, la recibe y la desarrolla la comunidad; por ello, además de Pedro y Pablo como los personajes centrales, el libro de Hechos hace referencia

a otros que no fueron apóstoles, como Felipe y Esteban, Bernabé y Silas, Judas, Juan (Marcos), Priscila y Aquila. Es a través de su testimonio que se extiende el Reino de Dios.

Además de los libros de Lucas y Hechos de los Apóstoles, encontramos elementos muy ricos del concepto de misión en las cartas de San Pablo, el único de los escritores del Nuevo Testamento que ofrece una visión profunda y relativamente sistemática de la universalidad del cristianismo, aun cuando no era ésta su intención, sino responder a problemas particulares de las comunidades a las que se dirige, como es el caso de la epístola a los Romanos, en la que aborda la cuestión de la misión a partir de las relaciones entre judíos y gentiles.

De acuerdo a Senior y Stuhlmueller (1985), Pablo considera su experiencia de encuentro con Cristo y de conversión como una vocación a predicar el Evangelio entre los gentiles según el modelo de vocaciones proféticas de Jeremías e Isaías:

> La raíz central de su misión universal era la fe personal en Jesucristo como salvador del mundo, una fe basada en la propia experiencia de conversión y ratificada por la tradición cristiana primitiva y la experiencia y las reflexiones desencadenadas por su ministerio (p. 257).

La predicación de San Pablo parte de su convencimiento de que Cristo, muerto en la cruz, había sido resucitado de entre los muertos y exaltado como Hijo de Dios, y que su salvación era para todos, judíos y gentiles (Gal 1, 11-12); a partir de su experiencia de conversión, su predicación tiene un carácter soteriológico: Dios ofrece la salvación a todos mediante la muerte y resurrección de Cristo (Rm 3, 21-30; 1, 16-17); esto lo expresa con claridad en una de las frases más significativas de sus escritos: "[Dios] quiere que todos los hombres se salven y lleguen al conocimiento de la verdad" (1Tim 2, 4). Para Pablo, los que experimentan el don universal de la salvación por medio de Cristo son los que responden a la fe mediante el evangelio (Rm 3, 21-26; Gal 2, 15-16; 3, 15-19) y no solamente por el cumplimiento de la ley (Gal 3,2), como lo explica Müller (1988): "La fe, para Pablo, es la confesión aceptada de corazón y expresada con la boca de que Jesús es el Señor atestiguado por Dios en la resurrección. Tal fe significa salvación" (p. 81). Esta convicción lo llevó a predicar a los gentiles como un medio para provocar que Israel sintiera arrepentimiento y entrara en la salvación, por ello veía en su misión un carácter de urgencia (Rm 10, 14-17), predicando desde Jerusalén, corazón del judaísmo, hacia territorios gentiles (Rm 15, 22-29) para promover la conversión como respuesta a Dios (Gal 4, 8-9; 1 Tes 1,9; Rom 1, 18-32).

Este breve recorrido por la Biblia nos muestra que la misión tiene una gradual universalidad hasta llegar a Jesucristo y su envío pospascual a los apóstoles a predicar el evangelio en todo el mundo, realizado de manera decisiva por San Pablo; por ello se puede hablar, como lo explican Bevans y Schroeder (2009), de una misión de la Iglesia inclusiva y universal que tiene sus antecedentes en el Antiguo Testamento y sus raíces en el ministerio y en la persona de Jesús al proclamar y servir el reinado de Dios, así como en la experiencia pospascual de los discípulos, llamados a compartir su fe por todas partes:

> Los primeros discípulos estaban convencidos de que habían sido llamados igualmente a proclamar, servir y encarnar el mismo evangelio de perdón, gracia, generosidad, inclusividad y justicia que Jesús había predicado, servido y testimoniado en el ministerio de su propia vida terrena (el evangelio *de* Jesús) (p. 60).

Estos elementos bíblicos sobre la misión universal, aunque están lejos de ser exhaustivos, dan pie para abordar uno de los temas centrales de este capítulo: el qué y el para qué de la misión, es decir, un acercamiento a la definición y al objetivo de la misión.

2.1.3.2. Definición y objetivo de la misión (qué y para qué).

Las bases bíblicas presentadas en el apartado anterior nos permiten acercarnos a los elementos constitutivos de una definición de la Misión. Es necesario hacer notar que no existe una definición única universalmente adoptada, pues se trata de una realidad compleja; existen propuestas tan dispares que, como dice Espinosa (2008), "se tiene la impresión de que todo es misión, pero 'si todo es misión, nada es misión' (S. Neill, 1959)" (p. 10); es decir, se presentan definiciones tan amplias que dan la impresión de que cualquier actividad de la Iglesia ya es misión, lo que lleva a pensar entonces que es innecesario hablar de un objeto formal de la misión. Sin embargo, pueden encontrarse elementos comunes en definiciones propuestas por autores reconocidos y por el magisterio de la Iglesia. En este apartado no se presentará simplemente una definición escueta, sino los elementos que involucran el qué de la misión: el significado del término, la evolución del concepto a través de la historia, así como sus características y dimensiones y los agentes que intervienen, además de su finalidad (su para qué) múltiple.

Para comprender la complejidad del concepto, Amaladoss (1994) presenta diferentes imágenes de la misión que han aparecido a través de la historia, las cuales han

llevado a diferentes paradigmas que se presentarán más adelante: misión como cruzada (conquista), como enseñanza (centrada en la fe como un credo), como conversión (de tipo personal), como liberación (transformación de la vida desde el presente), como testimonio (en una presencia silenciosa), como inculturación (encarnación en una cultura particular), como diálogo (en relación a otras realidades y religiones), y "como *peregrinación*, como *profecía* y como *pueblos en movimiento*: imágenes evocadas como parte de una visión integral de la misión que han ido emergiendo después del Concilio Vaticano II" (p. 139).

La palabra misión está etimológicamente ligada al concepto de envío, pues procede del latín *missio*, que significa "acción de enviar"; en términos generales implica la encomienda de una tarea o un mandato a alguien. Dournes (1965) lo explica de manera muy sintética con elementos que se estarán desarrollando a lo largo de este capítulo:

> Cuando en hebreo dice *Shalah* "enviar" (en griego *apostello* o *pempo*, en latín mitto), establece una fuerte relación entre el que envía y el que es enviado[…] Jesús dice que sí que es el Hijo enviado de Dios (Jn 3, 17) al que llama su Padre (5, 17), en quien es uno (17, 22) (p. 38).

En esta misma línea, Esquerda Bifet (1998) afirma que, desde las Sagradas Escrituras, "la misión es el acto (divino o eclesial) de enviar (*'salah'*, *'apostellein'*)" (p. 488). Por ello el CELAM (2011) sostiene que "en el ámbito religioso, y específicamente entre los cristianos, la misión es un compromiso activo por salir a anunciar la Palabra de Dios y las verdades a todos los hombres" (p. 45). Con estos elementos en mente, se comprende mejor una definición que el Vaticano II, a través de su documento misionero *Ad Gentes* ofrece de misiones, comprendidas como la concretización de la misión de Dios y de la Iglesia:

> Las empresas peculiares con que los heraldos del Evangelio, enviados por la Iglesia, yendo a todo el mundo, realizan el encargo de predicar el Evangelio y de implantar la Iglesia misma entre los pueblos o grupos que todavía no creen en Cristo, comúnmente se llaman "misiones", que se llevan a cabo por la actividad misional, y se desarrollan, de ordinario, en ciertos territorios reconocidos por la Santa Sede (Pablo VI, 1965c, núm. 6).

Esta definición contiene elementos que se irán desarrollando en las siguientes páginas, tales como los agentes (portadores de la actividad misionera), los receptores (quienes no creen en Cristo), la implantación de la Iglesia, la actividad misional y el aspecto territorial ("tierras de misión"), así como el aspecto más fundamental: ser enviados. La misión es una opción personal, pero es ante todo un acto de envío hecho por la Iglesia, enviada a su vez por Cristo, el enviado el Padre. Este hecho, como lo explica Castro (1994), implica una doble

realidad: el envío y el movimiento del enviado. Ambos aspectos son igualmente necesarios e importantes, pues aunque quien ejecuta la misión es el enviado, el "enviador" es quien le da sentido y dirección a la misión misma.

De acuerdo a Müller (1988), el envío en la misión se ha comprendido siempre en relación a quienes no conocen a Cristo, "por eso es acertado pensar que la misión es un '*reaching out*', una proyección hacia el exterior, un rebasar fronteras, pero no en sentido geográfico" (p. 52), lo cual significa que la misión no se limita a categorías estrictamente geográficas sino teológicas, pues la misión se encuentra donde se entra en contacto con personas que no conocen o que no han aceptado el Evangelio como palabra de vida.

Aunque parece clara esta concepción de misión, el hecho es que ha habido definiciones muy variadas a través de la historia, como lo muestra una lista del siglo XVII que presenta el mismo Müller (1988), citando a S. Paventi en su *Manual de Misionología*:

> Difusión de la fe, conversión de los paganos, proclamación de la buena nueva en todo el mundo, instrucción de la fe impartida a los que no saben, conversión de los incrédulos, proclamación apostólica, oferta de la salvación a los pueblos bárbaros, difusión de la religión cristiana, proclamación del evangelio, don de la salvación, acrecentamiento de la fe, ampliación de la Iglesia, embajada (*legatio*), plantación de la Iglesia, plantación en la sangre, apostolado evangélico, difusión de la doctrina del evangelio, anuncio (*nuncius*), institución de la Iglesia, crecimiento de la Iglesia, campo del evangelio, difusión del reino de Cristo (*La Chiesa Missionaria*, 13s) (p. 33).

De toda esta lista de definiciones breves, ninguna ha sido totalmente rechazada ni exclusivamente aceptada. En una obra posterior, el mismo Müller (2002) explica que cuando la Santa Sede fundó la congregación *De propaganda Fide* como instancia responsable de las misiones de la Iglesia, se adoptó oficialmente la segunda definición citada, la conversión de los paganos, lo que llevó a centrar los esfuerzos en la predicación del Evangelio a quienes no conocían a Cristo para provocar la respuesta de la fe.

En un contexto muy diferente, siglos más tarde, Bosch (2000) presenta de forma sintética las concepciones que la misión ha tenido hasta la década de los cincuenta, tanto en ámbitos católicos como protestantes; en todas se percibe que la idea de envío permanece presente:

> Hasta la década del cincuenta, "misión", aun si no se la usaba con un solo sentido, tenía un número bastante reducido de connotaciones. Se refería a: (a) Mandar a misioneros a un territorio designado, (b) las actividades realizadas por los misioneros, (c) una área geográfica receptora de actividad misionera, (d) una agencia misionera, (e) el mundo no-

> cristiano o "campo misionero", o (f) la sede desde la cual los misioneros operaban en su lugar de actividad (*cf*. Ohm 1962:52s). En un contexto ligeramente distinto, el término podía referirse también a (g) una congregación local sin pastor propio, todavía dependiente del apoyo de una iglesia más antigua y establecida, o (h) una serie de cultos especiales cuyo propósito era profundizar la fe cristiana o propagarla generalmente en un contexto nominalmente cristiano. Si intentamos un enfoque más teológico de "misión" en el sentido tradicional, observamos que se lo ha expresado como (a) la propagación de la fe, (b) la expansión del Reino de Dios, (c) la conversión de los paganos, y (d) la iniciación de nuevas iglesias (*cf*. Müller 1987:31–34) (p. 15).

Con esta gran variedad de visiones llegó la Iglesia Católica al Concilio Vaticano II, en el cual se presentó un acercamiento más teológico de la misión de la Iglesia, distinguiéndola de las "misiones", al igual que en el ámbito protestante; así lo describe el mismo autor citado:

> Es esencial distinguir entre *misión* (singular) y *misiones* (plural). La primera se refiere básicamente a la *missio Dei* (la misión de Dios)[…] El término *misiones* (las *missiones ecclesiae*) […] se refiere a modos particulares de participación en la *missio Dei*, relacionados con períodos, lugares y necesidades específicos (pp. 25-26).

Aunque en el documento conciliar *Ad Gentes* (núm. 6) se presentó como oficial la definición de misiones, citada más arriba, el hecho es que el concepto ha seguido evolucionando, sobre todo al considerar su fundamento desde la misión de Dios, como se expondrá más adelante, al grado de irse identificando con el de evangelización a partir de la publicación de la Exhortación Apostólica *Evangelii Nuntiandii* de Pablo VI en 1975. Durante la década intermedia entre el Vaticano II y la publicación de este documento misionero, la Iglesia vivió en una profunda crisis en muchos sentidos, la cual puso a prueba la solidez de las convicciones de la Iglesia en relación a su sentido profundo de misión, purificando sus motivos y su sentido, apareciendo así una nueva convicción, formulada por los obispos latinoamericanos en Aparecida:

> La misión no se limita a un programa o proyecto, sino que es compartir la experiencia del acontecimiento del encuentro con Cristo, testimoniarlo y anunciarlo de persona a persona, de comunidad a comunidad, y de la Iglesia a todos los confines del mundo (*cf*. Hch 1, 8) (CELAM, 2007, núm. 145).

Más allá de la actividad misionera, la misión de la Iglesia cobra su sentido más profundo cuando cumple su cometido de ser enviada para compartir la fe. En ese sentido, el documento *Ad Gentes* explica la profundidad que tiene esta descripción de la misión:

> La actividad misional es nada más y nada menos que la manifestación o epifanía del designio de Dios y su cumplimiento en el mundo y en su historia, en la que Dios realiza abiertamente, por la misión, la historia de la salud (Pablo VI, 1965c, núm. 9).

Con estos elementos se puede ofrecer una descripción de las principales características de la misión, complejas como compleja es la misión. La primera de ellas consiste en una combinación de su origen divino y del impulso del cristiano a compartir la fe, como consecuencia de la experiencia de Dios en su vida, la cual lo hace situarse en su realidad humana con la fortaleza divina, como lo explica el Papa Francisco (2013d):

> Llegamos a ser plenamente humanos cuando somos más que humanos, cuando le permitimos a Dios que nos lleve más allá de nosotros mismos para alcanzar nuestro ser más verdadero. Allí está el manantial de la acción evangelizadora. Porque, si alguien ha acogido ese amor que le devuelve el sentido de la vida, ¿cómo puede contener el deseo de comunicarlo a otros? (núm. 8).

La misión es un impulso que proviene de Dios y que apasiona al cristiano por él y por los demás, como afirma Francisco en el mismo documento: "La misión es una pasión por Jesús pero, al mismo tiempo, una pasión por su pueblo" (núm. 268); se trata de la pasión de Dios por nosotros que nos contagia y nos apasiona para compartirlo, por ello continúa explicando:

> [La misión] no es una parte de mi vida, o un adorno que me puedo quitar[…] Es algo que yo no puedo arrancar de mi ser si no quiero destruirme. Yo *soy una misión* en esta tierra, y para eso estoy en este mundo (núm. 273).

La misión es inherente a la identidad del cristiano que lo empuja para ir más allá de sus propios límites personales sabiendo que el protagonista es Dios mismo.

Precisamente porque el origen de la misión es divino e impregna la identidad y la humanidad del cristiano, ésta es integral, tanto en sentido de sus destinatarios (toda la humanidad) como al interior de la persona misma. Ésta es su segunda característica, descrita por los obispos latinoamericanos en Aparecida: "Su mandato de caridad abraza todas las dimensiones de la existencia, todas las personas, todos los ambientes de la convivencia y todos los pueblos. Nada de lo humano le puede resultar extraño" (CELAM, 2007, núm. 380). Para comprender la integralidad de la misión, es necesario considerarla de manera multidimensional, como lo describe Esqueda Bifet (1998):

> Más que un concepto, la misión es una realidad salvífica y revelada en Cristo. Por eso se debe encuadrar en las perspectivas o dimensiones evangélico-salvíficas: a la luz del misterio trinitario de Dios amor (dimensión trinitaria), en el misterio pascual de Cristo (dimensión cristológica), dinamizada por el Espíritu Santo (dimensión pneumatológica), que da origen y sentido al misterio de la Iglesia (dimensión eclesial) que descifra el misterio del hombre-mundo-historia (dimensión antropológica, sociológica, histórica), que reclama actitudes interiores del apóstol (dimensión espiritual) (p. 489).

La multidimensionalidad e integralidad de la misión exige también la apertura de los católicos para colaborar con cristianos de diferentes denominaciones, poniendo un especial énfasis en lo que nos une, es decir, en la misión que proviene de Dios, trascendiendo las diferencias sin negarlas ni evitarlas. La toma de conciencia y claridad de estos elementos en común es lo que permite y constituye la tercera característica: Que la misión sea realmente ecuménica y permita unir esfuerzos porque pertenece a todos los creyentes en Jesús. Dichos elementos son descritos por Bueno (2016):

> Esta toma de conciencia es especialmente urgente y necesaria porque se ha producido de modo más o menos simultáneo en prácticamente todas las confesiones y denominaciones cristianas, lo cual nos permite hablar de un *consenso ecuménico* (más allá de las evidentes divergencias en muchos puntos) que podemos sintetizar en las siguientes coordenadas: a) La dimensión mistérica de la Iglesia se hace patente cuando ésta se sitúa a sí misma, y a todas sus actividades, en la dinámica de la *missio Dei;* b) este Dios es un Dios Trinidad que despliega su misión en el envío del Hijo y del Espíritu, como expresión del Amor que lo caracteriza en su vida íntima; c) este Amor (comunión de Personas) se refleja (o debe reflejarse) en la Iglesia: en la comunión entre las iglesias, en la vida de cada comunidad eclesial, en su relación al conjunto de la humanidad y a la creación entera (p. 114).

La dimensión ecuménica nos lleva a una cuarta característica de la misión: Es un desafío que lanza a rebasar los límites muchas veces autoimpuestos por las comunidades o por las personas; no se trata simplemente de ir más allá de las fronteras geográficas, sino de una proyección misionera que nos lleva a convertirnos en comunidades mayores al lanzarnos y expandirnos en nuevos escenarios. En este sentido, Müller (1988), citando a H. Bürkle, afirma: "La Iglesia que no es misionera, es decir, que no se proyecta misioneramente sobrepasando sus propios límites, no es genuina Iglesia" (p. 39). Esta proyección implica necesariamente una apertura al otro, al distinto de uno mismo, en un encuentro donde ninguno es superior al otro al estilo de María, la madre de Jesús, quien se pone en movimiento para visitar y servir a su prima necesitada de ayuda, por ello Lapierre (2004) explica: "La Misión no es geográfica sino más bien teológica. Nosotros también podemos vivir la experiencia cada vez que salimos de nosotros mismos y nos encontramos y nos abrimos al otro, como María lo hizo con su prima Elizabeth" (p. 121).

Por otro lado, dado que la misión consiste en la construcción del Reino de Dios, iniciado con Jesucristo, el enviado del Padre, y continuado por la Iglesia, enviada por Jesucristo, la misión debe estar acorde a las características del Reino; ésta es la quinta característica de la misión. Castro (1994) hace una descripción de dichos elementos

distintivos: Generar hijos de Dios con una relación de amor y confianza al Padre y de fraternidad entre ellos; promover vida, pues Jesús "vino para que todos tengamos vida eterna" (Jn 3, 16); hacer realidad la "justicia, paz y gozo en el Espíritu" (Rom 14, 17); poner en el centro el valor del servicio al estilo de Jesús que afirma: "Yo estoy en medio de vosotros como el que sirve" (Lc 22, 27); también la solidaridad y la comunión con los demás, especialmente con los pobres; como consecuencia, es necesaria la fraternidad que reconoce en el prójimo a otro hijo de Dios igual que uno mismo. Estas características del Reino deberán verse reflejadas en la vocación misionera, considerada como un regalo de Dios y fortalecida por el Espíritu Santo, pero también expresada en la manera de vivir y de colaborar en la construcción del Reino de Dios, como se expresa en *Ad Gentes*:

> El que anuncia el Evangelio entre los gentiles dé a conocer con confianza el misterio de Cristo, cuyo legado es, de suerte que se atreva a hablar de Él como conviene, no avergonzándose del escándalo de la cruz. Siguiendo las huellas de su Maestro, manso y humilde de corazón, manifieste que su yugo es suave y su carga ligera. Dé testimonio de su Señor con su vida enteramente evangélica, con mucha paciencia, con longanimidad, con suavidad, con caridad sincera, y si es necesario, hasta con la propia sangre (Pablo VI, 1965c, núm. 24).

Todo esto tiene sentido desde la perspectiva del amor de Dios experimentado en la vida misma del misionero, en sus relaciones interpersonales y en "la predicación del amor de Dios para con nosotros y de nuestro amor hacia Dios, la predicación del amor fraterno para con todos los hombres" (núm. 8). La misión se funda en el amor; ésta es la sexta característica de la misión.

Una característica más a tener presente en el concepto de misión, la séptima, tiene que ver con el agente, es decir, el misionero, enviado por una vocación que proviene de Dios. Aunque existen muchos escritos que describen elementos distintivos de un misionero, es necesario tener en cuenta, como se expresa en el documento de Aparecida, que "ser misionero es ser anunciador de Jesucristo con creatividad y audacia en todos los lugares donde el Evangelio no ha sido suficientemente anunciado o acogido, en especial, en los ambientes difíciles y olvidados y más allá de nuestras fronteras" (CELAM, 2007, núm. 4); es decir, el misionero es el que participa en la misión de Jesús yendo más allá de sus fronteras, no necesariamente geográficas. Esto lo realiza con una dimensión comunitaria, pues no son "llaneros solitarios" que trabajan por su cuenta ni por propia iniciativa, sino que lo hacen desde una perspectiva eclesial, según el mismo documento: "Cuando el más

humilde predicador, catequista o Pastor, en el lugar más apartado, predica el Evangelio, reúne su pequeña comunidad o administra un sacramento, aun cuando se encuentra solo, ejerce un acto de Iglesia" (núm. 60).

Estos elementos no se aplican solamente a personas especializadas que dedican toda su vida al anuncio del Evangelio, sino que se trata de un envío que se recibe desde el bautismo mismo, como lo afirma Juan Pablo II (1990c): "Miembros de la Iglesia en virtud del bautismo, todos los cristianos son corresponsables de la actividad misionera" (núm. 77). El mismo *Código de derecho canónico* lo confirma:

> Como, por su misma naturaleza, toda la Iglesia es misionera, y la tarea de la evangelización es deber fundamental del pueblo de Dios, todos los fieles, conscientes de su propia responsabilidad, asuman la parte que les compete en la actividad misional (Juan Pablo II, 1983a, núm. 781).

Como lo confirma el Papa Francisco (2013d), "cada uno de los bautizados, cualquiera que sea su función en la Iglesia y el grado de ilustración de su fe, es un agente evangelizador" (núm. 120).

Con estos elementos que constituyen un acercamiento al concepto de misión (el "qué"), se presenta a continuación, como consecuencia, la finalidad de la misión (el "para qué"). Ésta es la cuestión que derivó en la creación de escuelas de misionología, presentadas en el apartado anterior: la predicación que provoca conversión de los no cristianos para su salvación (enfoque soteriológico) o la plantación de la Iglesia (enfoque eclesiológico). Ante una polarización de posturas misionológicas, el Concilio Vaticano II no se inclinó por ninguna de ellas sino más bien propuso su integración como dos caras de una misma moneda, tal como lo expone Müller (1988) citando a Y. Congar: "Lo de implantación de la Iglesia no se entiende, por tanto, en sentido puramente jurídico: Es la implantación de un pueblo de Dios, que queda constituido primeramente por la fe y con ello por la predicación" (p. 46). Ésta es la línea que han continuado los papas posteriores al Concilio Vaticano II, evitando así acrecentar la controversia que estuvo presente durante todo el siglo XX; como ejemplo está la afirmación de Pablo VI en la Exhortación Apostólica *Evangelii Nuntiandi*: "La totalidad de la evangelización, aparte de la predicación del mensaje, consiste en implantar la Iglesia, la cual no existe sin este respiro de la vida sacramental culminante en la Eucaristía" (1975, núm. 28).

Para comprender mejor las posibilidades de integración de las dos finalidades de la misión, se analizarán cada una de ellas. La primera de ellas consiste en la predicación del Evangelio para provocar la conversión de los no cristianos (cambio de vida); ésta sólo puede ser comprendida desde la perspectiva de la salvación, como lo explica Müller (1988):

> En la misión se trata de la salvación. Dios quiere librar de la culpa a los hombres y hacer que participen en su vida divina. Esto significa para cada individuo que ha de apartarse del pecado y volverse a Dios, pero también que todos esos individuos han de integrarse en la familia de Dios, que es el pueblo de Dios (p. 52).

Este proceso tiene sentido desde la voluntad salvífica de Dios que alcanza a todos los seres humanos a través de la muerte y resurrección de Cristo, pero que es aceptada explícitamente a través de la fe; la no creencia, más que ser una situación de condenación, "constituye una interpelación y un reto a la fidelidad y autenticidad de los creyentes y de la Iglesia" (CELAM, 1979, núm. 1117). No se trata simplemente de provocar un deseo de ser bautizado, sino de, a través del anuncio, promover la salvación, que consiste en la experiencia del amor de Dios y la liberación del pecado, como afirma Juan Pablo II (1990c): "A la pregunta ¿Para qué la misión? respondemos con la fe y la esperanza de la Iglesia: Abrirse al amor de Dios es la verdadera liberación" (núm. 11).

La "conversión de los paganos" ha sido un tema espinoso que, aunque parecía ser indiscutible en el pasado, fue exigiendo reflexiones y ajustes de acuerdo a los cambios culturales y sociales. Ciertamente se acepta con certeza que "el anuncio de la Palabra de Dios tiende a la conversión cristiana, es decir, a la adhesión plena y sincera a Cristo y a su Evangelio mediante la fe" (Juan Pablo II, 1990c, núm. 46), y que esta fe debe ser total y radical en cuanto a la apertura a Dios y la congruencia de vida desde el Evangelio; sin embargo, también es cierto es que en tiempos pasados muchas veces la actitud y las expresiones de la Iglesia hacia los no-cristianos fue un tanto despectiva ("paganos"), también la manera como se concebía la conversión (como una negación de la propia vida). El problema no está simplemente en las palabras utilizadas, pues, como afirma Müller (1988), "'pagano', en su sentido teológico, quiere decir únicamente una persona que no conoce a Cristo. Lo de 'convertir' no tiene absolutamente nada que ver con el 'proselitismo'" (p. 37); ha sido más bien el sentido peyorativo dado y la actitud mostrada lo que en ciertos sectores y lugares ha provocado el antitestimonio ante muchas personas. Aunado a esto está el adagio de San Cipriano de *Extra Ecclesiam nulla salus* ("fuera de la

Iglesia no hay salvación"), concebido de forma literal y aceptado universalmente en el pasado, aunque ha sido gradualmente abandonado en las últimas décadas. Aunque se trata de un tema no totalmente resuelto, al menos desde el Vaticano II "surgieron algunas soluciones como: 'cristianos anónimos', 'Iglesias latentes y patentes', historia general y especial de la salvación, cristología cósmica, etc. Muy rápidamente tras la estela de la discusión surgió una abundante literatura" (Müller, 2000, p. 20).

No se puede hablar de la misión en términos de salvación en contraposición a condenación ni de considerar al destinatario como enemigo de Dios; por el contrario, se trata de enfatizar el carácter propositivo de la proclamación de la Buena Nueva que ofrece la salvación entendida como vida en plenitud, a la manera como la escuela francesa de misionología lo hace. Esta salvación debe ser comprendida integralmente, no sólo como "salvación de almas" desencarnadas; se trata "de la salvación que abarca a todo hombre y al hombre total en toda su realidad concreta" (Müller, 1988, p. 93). Es en ese sentido como se comprende lo que afirma Espinosa (1999):

> No es posible seguir pensando que el objetivo de la misión pueda consistir solamente en la salvación de las almas, o que la Iglesia pueda implicarse en obras de beneficencia sólo como fruto de la caridad; la Iglesia ha comprendido que la salvación del ser humano ofrecida por Dios en Jesucristo abarca necesariamente todos los aspectos de la vida del hombre y la mujer, y que, sin reducirse al desarrollo humano, tiene que impulsarlo como exigencia íntima de su misión esencial (p. 43).

En suma, la salvación que se proclama es integral y requiere de una liberación y conversión igualmente integral. Ésta "ha de calar hondo en el corazón del hombre y de los pueblos; por eso, su dinámica busca la conversión personal y la transformación social" (CELAM, 1979, núm. 362). Es una conversión que busca la transformación de la persona y de la sociedad en la que vive su fe.

Desde la perspectiva de la salvación, la conversión es fruto de la predicación, pero no se trata de un logro del misionero ni de la Iglesia, sino de Dios, que es quien mueve tanto a quien predica como a los corazones y las voluntades humanas. Esto es un impulso a dimensionar el trabajo del misionero y la respuesta libre de la persona desde la acción de Dios, el primer actor en la misión; por ello afirma Girardi (2004):

> Si esto no acontece y no hay conversión, eso no es motivo para que el misionero renuncie a su presencia entre "su pueblo" y a su servicio por amor, esperando la "hora de Dios". A él

> no le debe motivar, en última instancia, el éxito, sino la fidelidad al mandato de Cristo (p. 143).

Este respeto por la libertad del destinatario es absoluta, como se afirma contundentemente en el mismo documento *Ad Gentes*: "La Iglesia prohíbe severamente que a nadie se obligue, o se induzca o se atraiga por medios indiscretos a abrazar la fe, lo mismo que vindica enérgicamente el derecho a que nadie sea apartado de ella con vejaciones inicuas" (Pablo VI, 1965c, núm. 13). La labor del misionero es compartir la fe; la respuesta mediante la conversión depende de Dios y de la persona que recibe el anuncio.

La segunda finalidad de la misión propuesta en la misionología es la *plantatio ecclessiae* o implantación de la Iglesia. Juan Pablo II (1990c) la describe sintéticamente:

> La misión *ad gentes* tiene este objetivo: Fundar comunidades cristianas, hacer crecer las Iglesias hasta su completa madurez. Esta es una meta central y específica de la actividad misionera, hasta el punto de que ésta no puede considerarse desarrollada, mientras no consiga edificar una nueva Iglesia particular, que funcione normalmente en el ambiente local (núm. 48).

Este objetivo de la misión tiene que ver con la fundación, el crecimiento y la madurez de una comunidad cristiana en un determinado lugar para convertirse en presencia viva y visible de Dios en el mundo, en ser sal de la tierra y luz del mundo (Mt 5, 13-14). Es importante hacer notar que durante décadas este fin se comprendió desde una perspectiva jurídica, como el establecimiento de la Iglesia de forma estructural, aunque se ha ido transformando desde el Vaticano II, como afirma Müller (1988): "Hoy día podemos ver otra vez que tiene sentido hablar de la misión como de la 'fundación de nuevas Iglesias' en el sentido de nuevas comunidades que estén plenamente enraizadas en su pueblo" (p. 38).

Hablar de implantación de la Iglesia es hacer referencia al sentido comunitario de la fe y, por tanto, al tema de la comunión de los cristianos como pueblo de Dios, lo que está en contraposición con una visión individualista e intimista de la fe, pues como afirma el mismo autor, "no hay cristianismo integrado por simples individuos que, con independencia unos de otros, recorra cada uno su propio camino y logre llegar a Dios sin la protección y la fuerza sustentadora de la comunión: de la comunidad" (p. 52). Al mismo tiempo nos proyecta a una orientación social de la fe, porque en la Iglesia suceden situaciones que acontecen en la sociedad: marginación de sectores más vulnerables (pobres, indígenas, emigrantes, personas de la calle, adictos, etc.), quienes viven en estas situaciones

siendo bautizados; ellos también son parte de la misma comunidad y los cristianos tenemos responsabilidad de atenderlos desde una Iglesia verdaderamente misionera.

Dado que se trata de la dimensión comunitaria y eclesial de la fe, el objetivo de la implantación de la Iglesia involucra el establecimiento de ministerios en la comunidad, los cuales, al ser medios de consolidación de la Iglesia, pueden variar de acuerdo al contexto y las necesidades de cada lugar. De entre los ministerios fundamentales en la Iglesia actual están los de los consagrados: sacerdotes, diáconos, religiosos y religiosas; además de los laicales, como es el caso de los catequistas, entre otros; estos últimos se han desarrollado de manera muy fecunda en las últimas décadas.

Una Iglesia implantada, según el documento conciliar misionero *Ad Gentes*, tiene las siguientes características:

> La obra de implantación de la Iglesia[…] consigue su objetivo determinado cuando la congregación de los fieles, arraigada ya en la vida social y conformada de alguna manera a la cultura del ambiente, disfruta de cierta estabilidad y firmeza; es decir, está provista de cierto número, aunque insuficiente, de sacerdotes nativos, de religiosos y seglares, se ve dotada de los ministerios e instituciones necesarias para vivir, y dilatar la vida del Pueblo de Dios bajo la guía del Obispo propio (Pablo VI, 1965c, núm. 19).

Se trata de elementos muy básicos en relación a la estructuración de la comunidad y a su arraigo al lugar y a la cultura del lugar, y son signos de que el objetivo comunitario de la misión se va alcanzando. Sin embargo, no se trata de una finalidad independiente, como tampoco lo puede ser la conversión de las personas como una muestra de su asentimiento al Reino de Dios; ambas están entrelazadas.

Además de estos dos objetivos de la misión, se encuentran otros diseminados en diferentes escritos, todos entrelazados por una preocupación por la visión integral de la misión y de la persona humana, considerada de forma dinámica y en continuo crecimiento. El Papa Francisco (2013d) enuncia así lo común a estas finalidades de la misión: “La evangelización también busca el crecimiento, que implica tomarse muy en serio a cada persona y el proyecto que Dios tiene sobre ella” (núm. 160); este crecimiento lo visualiza desde el desarrollo personal en el amor: “Este es mi mandamiento, que se amen unos a otros como yo los he amado” (*Jn* 15,12).

Este crecimiento completo está íntimamente ligado a una de las finalidades adicionales de la misión: la liberación integral, tema desarrollado ampliamente por el

CELAM en el documento de Puebla, en el que ésta no se reduce a aspectos de la existencia temporal, sino que se proyecta en la comunión plena con Dios; se trata de "liberación integral de la persona humana, en su dimensión terrena y trascendente" (1979, núm. 475), la cual se comprende desde el pecado y se orienta a la alegría de conocer a Dios y ser conocido por Él. Se busca liberar del pecado…

> Personal y social, de todo lo que desgarra al hombre y a la sociedad y que tiene su fuente en el egoísmo, en el misterio de iniquidad y la liberación para el crecimiento progresivo en el ser, por la comunión con Dios y con los hombres (núm. 482).

Lo que mueve a la Iglesia a trabajar por la liberación es su responsabilidad de hacer cada vez más real la dignidad humana que nace del hecho de haber sido creados a imagen y semejanza de Dios; esta dignidad ha sido quebrantada por los efectos del pecado original. En Aparecida, el CELAM reafirma esta convicción:

> Asumiendo con nueva fuerza esta opción por los pobres, ponemos de manifiesto que todo proceso evangelizador implica la promoción humana y la auténtica liberación "sin la cual no es posible un orden justo en la sociedad". Entendemos además que la verdadera promoción humana no puede reducirse a aspectos particulares: "Debe ser integral, es decir, promover a todos los hombres y a todo el hombre" (2007, núm. 399).

Finalmente, y como consecuencia de la liberación integral, la misión tiene como objetivo último la colaboración en la consecución del proyecto salvífico de Dios: Engendrar una nueva humanidad, como lo explica el CELAM (1979) en Puebla: "La Iglesia, con la Evangelización, engendra nuevos hijos. Ese proceso que consiste en 'transformar desde dentro', en 'renovar a la misma humanidad' (*EN* 18), es un verdadero volver a nacer" (núm. 288). Es un re-nacer desde la vida de Dios que enriquece la identidad de la vida humana, muchas veces opacada por los atropellos a muchos seres humanos. La misión tiene como última finalidad (a la que deben tender las demás) la promoción de la plenitud humana, como se expresa en el documento de Aparecida: "Toda auténtica misión unifica la preocupación por la dimensión trascendente del ser humano y por todas sus necesidades concretas, para que todos alcancen la plenitud que Jesucristo ofrece" (CELAM, 2007, núm. 176). Los elementos de esta plenitud están descritos en el mismo documento:

> Nuestra misión para que nuestros pueblos en Él tengan vida, manifiesta nuestra convicción de que en el Dios vivo revelado en Jesús se encuentra el sentido, la fecundidad y la dignidad de la vida humana. Nos urge la misión de entregar a nuestros pueblos la vida plena y feliz que Jesús nos trae, para que cada persona humana viva de acuerdo con la dignidad que Dios le ha dado (núm. 389).

Finalmente, y como sumario de este apartado, fundamental en el concepto de misión *ad gentes*, se puede afirmar que es muy complicado definir la misión de la Iglesia, debido a la complejidad del envío de Cristo a su comunidad a participar de la misma misión de Dios en toda la tierra. La actividad misional (las "misiones") es la concretización en lugares y espacios definidos de la misión de la Iglesia, comprendida de manera integral como la construcción del Reino de Dios en la tierra y lograda en la medida en que se avanza en cada una de sus finalidades: la conversión como signo de aceptación de Cristo como Hijo de Dios y como Vida, la plantación de la Iglesia como expresión comunitaria y eclesial de la misión de Dios, la liberación integral del pecado como condición para el avance hacia la plenitud de la vida y la consecuente creación de una nueva humanidad redimida por la vida que nos trajo Jesucristo. Todo esto adquiere su pleno sentido en la comunión con Dios, fuente y fin último del amor, tal como lo describe Juan Pablo II (1979a):

> Fin último de la misión es hacer partícipes de la comunión que existe entre el Padre y el Hijo: Los discípulos deben vivir la unidad entre sí, permaneciendo en el Padre y en el Hijo, para que el mundo conozca y crea (*cf*. Jn 17, 21-23) (núm. 23).

Sólo desde la fe en Dios y desde la convicción del valor salvífico de su plan tiene sentido la misión, la cual debe concretizarse de diversas formas y de manera dinámica y variada considerando a las personas a quienes se dirige; este es el tema del siguiente apartado.

2.1.3.3. Formas y destinatarios de la misión (cómo y para quién).

Después de tener un acercamiento al qué de la misión (elementos definitorios), así como su para qué (finalidades), se abordará ahora un tema consecuente: el cómo y el para quién de la misión; es decir, se analizarán las formas que adquiere la misión de la Iglesia a partir de su contexto y de sus destinatarios.

Aunque se trata de una única misión de la Iglesia, tiene diferencias en sus formas, como se afirma en el documento *Ad Gentes*:

> Este deber que tiene que cumplir el Orden de los Obispos, presidido por el sucesor de Pedro, con la oración y cooperación de toda la Iglesia, es único e idéntico en todas partes y en todas las condiciones, aunque no se realice del mismo modo según las circunstancias. Por consiguiente, las diferencias que hay que reconocer en esta actividad de la Iglesia no proceden de la naturaleza misma de la misión, sino de las circunstancias en que esta misión se ejerce (Pablo VI, 1965c, núm. 6).

Partiendo de las Sagradas Escrituras, Senior y Stuhlmueller (1985), proponen cuatro formas fundamentales para llevar a cabo la misión: la proclamación directa, la crítica y la interpelación profética, el testimonio a favor del Evangelio y la transformación personal y social. Dado que se trata de temas que se exponen a lo largo de este capítulo, se abordarán aquí solamente los elementos bíblicos que las fundamentan; las citas textuales son de los autores recién referidos.

La primera y más importante forma de la misión de la Iglesia es la proclamación directa: "Los predicadores misioneros anunciaban la buena nueva de la salvación y enseñaban las consecuencias que esta buena nueva tenía para los que la escuchaban" (p. 450); se trata de la proclamación verbal directa del Evangelio a partir del mensaje recibido de Cristo (Mc 3, 14; Mt 10, 7; Lc 9, 2). La segunda es la crítica y la interpelación profética, cuyo origen está en el Antiguo Testamento por medio del anuncio y la denuncia: críticas e interpelaciones dramáticas verbales o por medio de gestos simbólicos ante actitudes consideradas como incompatibles con el mensaje salvífico; en esta línea aparecen los signos proféticos que realiza Jesús: la comunión en la mesa de los marginados, curaciones en sábado, purificación en el templo, etc. "Por medio de Jesús, ese mismo modo profético de salvación se abrió camino y penetró en la conciencia misionera de la iglesia primitiva" (p. 454). La tercera forma es el testimonio a favor del Evangelio, consistente en la forma de vida de la Iglesia y en el comportamiento de los cristianos; de hecho, una de las formas más importantes de evangelizar por el testimonio "era el lazo de la unidad y del amor que habría de caracterizar la vida misma de la comunidad" (p. 454), cuya mejor muestra se encuentra en la primera comunidad cristiana descrita en Hechos; unido al testimonio comunitario se considera también el elemento del sufrimiento apostólico: la persecución, el rechazo y la muerte al estilo de Jesús como parte de la misión (Flp 1, 12; Ef 3, 13; 2Tim 1, 8). Finalmente está la transformación personal y social, consecuencia de la liberación integral citada en el apartado anterior, y consiste en la transformación de la vida humana bajo el impacto del Evangelio, es decir, en un cambio de valores y de conducta expresados en la vida comunitaria (1Cor 11, 17-22); desde esta perspectiva se comprenden las curaciones de Jesús como signo vivo de transformación y salvación que se espera. La transformación como fruto de la misión tiene connotaciones personales y sociales: "La buena nueva de salvación se comunicaba en la experiencia misma de la liberación de un cuerpo humano o

de una institución humana de la garra de la muerte o de la injusticia" (p. 459). Se trata de cuatro formas insustituibles, entrelazadas y conectadas con los desafíos de la misión hacia el siglo XXI, expuestos en la segunda parte de este capítulo.

Por otro lado, las formas que toma la misión desde la perspectiva de los destinatarios, parten de una distinción fundamental propuesta en la misionología: la *missio ad intra* (al interior de la Iglesia) y la *missio ad extra* (hacia el mundo no cristiano), ya que, de acuerdo a Pablo VI (1975), la misión está dirigida a todos: "La Iglesia reaviva siempre su inspiración más profunda, la que le viene directamente del Maestro: ¡A todo el mundo! ¡A toda criatura! ¡Hasta los confines de la tierra!" (núm. 50). Ambas direcciones de la misión se complementan, afirma Espinosa (2008), pues "la misión hacia dentro de la Iglesia (*missio ad intra*) siempre será necesaria para que ésta pueda brillar en un mundo como lo que es, una comunidad que brota de la Trinidad" (p. 12). Esta distinción se hace en relación al hecho de que algunos se encuentran cerca de Cristo y otros están alejados de Él.

La distinción de formas para realizar la misión tiene sentido desde la variedad de personas y de grupos respecto a sus convicciones religiosas y, más fundamentalmente, en relación al cristianismo y a la Iglesia. Se trata de una realidad compleja, pues como afirma Juan Pablo II (1990c) en la encíclica *Redemptoris Missio*, "la misión es una realidad unitaria, pero compleja, y se desarrolla de diversas maneras, entre las cuales algunas son de particular importancia en la presente situación de la Iglesia y del mundo" (núm. 41). Desde esta perspectiva, se proponen en el número 33 del documento citado tres formas de realización de la misión: la pastoral (dirigida a los católicos practicantes), la nueva evangelización (focalizada en los cristianos que han abandonado la fe o la práctica religiosa) y la misión *ad gentes* (orientada hacia los no cristianos). Las dos primeras constituyen la *missio ad intra* y la última la *missio ad extra*. Además de éstas tres, Espinosa (2008) agrega el trabajo ecuménico, llevado a cabo "cuando se realiza con la finalidad de lograr la unión de las diversas confesiones cristianas" (p. 12); aunque en este apartado no se profundizará en este último aspecto, estará presente más adelante en la exposición del paradigma misionológico emergente hacia el siglo XXI. A continuación se presentarán las características de cada una de estas formas de realización de la misión.

Aunque existen muchos escritos y programas de estudios especializados en el tema, la "Pastoral" es a la que menos atención se le presta desde la misionología, no por tener menos importancia, sino porque es la que se orienta hacia el interior de la comunidad cristiana al tener como finalidad el fortalecimiento en la fe de quienes ya la viven y la practican:

> Hay también comunidades cristianas con estructuras eclesiales adecuadas y sólidas; tienen un gran fervor de fe y de vida; irradian el testimonio del Evangelio en su ambiente y sienten el compromiso de la misión universal. En ellas se desarrolla la actividad o atención pastoral de la Iglesia (Juan Pablo II, 1990c, núm. 33).

La pastoral busca atender y fortalecer las comunidades de fe a través de programas planeados y estructurados, como lo describen Bueno y Calvo (2003):

> Así pues, la pastoral puede comprenderse como el conjunto de acciones realizadas –en y desde la fuerza del Espíritu- por las católicas iglesias locales de modo multiforme, a fin de proponer en el tiempo el don del proyecto trinitario-salvífico, a hombres y mujeres de carne y sangre (de manera personalizada y personalizante), en el concreto entramado histórico-escatológico (p. 743).

Uno de los programas centrales del trabajo pastoral es la catequesis, la cual tiene como meta "profundizar, consolidar, alimentar, hacer cada vez más madura la fe de aquellos que se llaman ya fieles o creyentes, a fin de que lo sean cada vez más" (Juan Pablo II, 1990c, núm. 54); para lograrlo, el mismo documento enfatiza la importancia de un lenguaje adaptado al tiempo y al contexto de las personas, logrando lo mismo que busca la educación: un aprendizaje de fe significativo para una respuesta más profunda y comprometida al amor de Dios desde la vida.

Dado que la pastoral es una forma de realización de la misión de la Iglesia, debe ser integral y misionera. Es integral porque ha de tener en cuenta los diversos sectores de la comunidad cristiana, por ello Esquerda Bifet (1998) describe su diversificación: "Se puede hablar de pastoral profética, litúrgica, hodegética, de conjunto, de la migración, del turismo, escolar, penitencial, sanitaria, urbana, rural, castrense, etc." (p. 558), cada una con sus particularidades pero siempre abierta a las demás y a todas las dimensiones del ser humano (espiritual, emocional, física, etc.). La pastoral es también misionera porque se desarrolla sobre el trasfondo del horizonte de la misión y, por tanto, debe orientarse a "construir comunidades eclesiales misioneras, a desarrollar la dimensión misionera de todas las funciones eclesiales y a promover la participación efectiva en la misión universal de la

Iglesia" (p. 745). Una pastoral que se cierra a las necesidades de la Iglesia universal y al mundo no puede ser misionera. Así lo sustenta Bevans (1999):

> Hasta la actividad pastoral de la Iglesia –su ministerio diario a los otros cristianos a través de la administración de los sacramentos, la vida en comunidad, la impartición de consejos, la catequesis, etc., sirve, en última instancia, como la edificación de los cristianos como testigos en un mundo más ancho, y es un testimonio en sí misma (p. 10).

Para enfatizar el carácter misionero de la pastoral, el Papa Francisco (2013d) la caracteriza con apertura a la sociedad mediante el testimonio de fe en medio de ella desde la audacia y la creatividad, sin encerrarse en esquemas acartonados ni puramente doctrinales, convencido de que ésta debe llevar a la renovación de la comunidad y de la sociedad; la llama "pastoral en clave de misión":

> Una pastoral en clave misionera no se obsesiona por la transmisión desarticulada de una multitud de doctrinas que se intenta imponer a fuerza de insistencia. Cuando se asume un objetivo pastoral y un estilo misionero, que realmente llegue a todos sin excepciones ni exclusiones, el anuncio se concentra en lo esencial, que es lo más bello, lo más grande, lo más atractivo y al mismo tiempo lo más necesario. La propuesta se simplifica, sin perder por ello profundidad y verdad, y así se vuelve más contundente y radiante (núm. 35).

Para profundizar en las implicaciones de una pastoral en clave de misión, el CELAM (2011) propuso una serie de elementos necesarios. Aunque el documento citado fue elaborado dos años antes de la elección del Papa Francisco, es notoria su influencia en el mismo Papa, cuando éste era Arzobispo de Buenos Aires y participó en la asamblea de Aparecida en 2007. Los elementos que a continuación se presentan son solamente los enunciados del documento, pero aun así son suficientemente elocuentes:

- El paso de una fe religiosa a una fe cristiana cuyo centro y fundamento es Jesucristo vivo
- Paso de mi acción pastoral a la acción de Cristo
- Paso de una pastoral apoyada en la socialización a una pastoral que apoya la pastoral que apoya la personalización
- Paso de una pastoral de discípulos a una pastoral de discípulos misioneros
- Paso de una pastoral en mi propia orilla a una pastoral en la otra orilla
- Paso de una pastoral que asume la misión hacia los que no creen en Cristo como una acción puntual, a una pastoral que asume esta misión como corazón mismo de la pastoral misionera
- Paso de una pastoral que considera a la Iglesia como el objeto preferencial de Dios a una pastoral que asume el mundo como el objeto preferencial de Dios (pp. 35-43).

Estas características, coronadas con la exhortación apostólica *Evangelii Gaudium* del Papa Francisco, tienen un doble objetivo: Contagiar del espíritu cristiano a quienes no conocen a Cristo y reavivar en la fe en quienes se han alejado de la Iglesia. A este último grupo es al

que se dirige lo que Juan Pablo II llama "nueva evangelización", siendo ésta la segunda forma de la misión de la Iglesia; está dirigida a los bautizados que no practican su fe, incluidos aquellos que no se reconocen como parte de la comunidad eclesial. Juan Pablo II (1990c) la define como una forma intermedia entre la pastoral y la misión *ad gentes*:

> Se da, por último, una situación intermedia, especialmente en los países de antigua cristiandad, pero a veces también en las Iglesias más jóvenes, donde grupos enteros de bautizados han perdido el sentido vivo de la fe o incluso no se reconocen ya como miembros de la Iglesia, llevando una existencia alejada de Cristo y de su Evangelio. En este caso es necesaria una "nueva evangelización" o "reevangelización" (núm. 33).

El Papa Francisco (2013d), en continuidad con esta propuesta, describe a los destinatarios: "En segundo lugar, recordemos el ámbito de '*las personas bautizadas que no viven las exigencias del Bautismo*', no tienen una pertenencia cordial a la Iglesia y ya no experimentan el consuelo de la fe" (núm. 14); a ellas se dirige la nueva evangelización para provocar la alegría de la fe y el deseo de comprometerse con el Evangelio.

De entre las razones que han provocado este nuevo impulso misionero, principalmente en contextos europeos y latinoamericanos, con sus propias particularidades, está el hecho de la disminución de personas que practican su fe. Al respecto, y en un ámbito mexicano, Bravo (2016) presenta un crudo panorama:

> No olvidemos la encuesta interesantísima que hizo el Instituto Mexicano de la Doctrina Social Cristiana (IMDOSOC) ¿Qué descubrió?[...] que en las ciudades sólo van a misa dominical 5 de cada 100 bautizados y que el clero está metido en el templo para el 5%. El 95% está olvidado el domingo, día en que la gente está en su casa porque el clero tiene 5 misas y a veces 10 para el 5% de los bautizados (p. 116).

Estas cifras alarmantes se refuerzan al pasar al ámbito cualitativo, al comprenderse que, en la complejidad de las razones que provocan esta realidad, está la falta de coherencia de los cristianos a todos los niveles, como lo expresa el CELAM (1992) en un contexto latinoamericano: "La falta de coherencia entre la fe que se profesa y la vida cotidiana es una de las varias causas que generan pobreza en nuestros países" (núm. 161).

Aunque fue Juan Pablo II (1990c) quien acuñó el término de "nueva evangelización" y lo convirtió en un concepto central en la Iglesia, la preocupación eclesial se ha venido mostrando desde el Vaticano II, como lo muestra el documento *Ad Gentes*, al hablar de una especial atención a quienes abandonan a la Iglesia: "Los grupos en que vive la Iglesia cambian completamente con frecuencia por varias causas, de forma que pueden

originarse condiciones enteramente nuevas. Entonces la Iglesia tiene que ponderar si estas condiciones exigen de nuevo su actividad misional" (Pablo VI, 1965c, núm. 6). Más tarde, Pablo VI (1975) volvió a llamar la atención sobre la actividad misionera dirigida a quienes no practican su fe:

> Una segunda esfera es la de los no practicantes; toda una muchedumbre, hoy día muy numerosa, de bautizados que, en gran medida, no han renegado formalmente de su bautismo, pero están totalmente al margen del mismo y no lo viven[…] Nace también del hecho de que los cristianos se aproximan hoy a los no creyentes y reciben constantemente el influjo de la incredulidad (núm. 56).

Respecto a ellos, Pablo VI enfatiza la importancia de atender a quienes recibieron el bautismo pero realmente nunca recibieron el *kerygma* o primer anuncio de la fe.

El primer documento al que realmente se le dedicó una central atención a la nueva evangelización fue el de *Santo Domingo* (CELAM, 1992). Las reflexiones de la asamblea de los obispos latinoamericanos son concebidas, citando a Juan Pablo II en su discurso inaugural a la asamblea, como "un nuevo Pentecostés": "La Nueva Evangelización tiene que ser capaz de despertar un nuevo fervor misionero en una Iglesia cada vez más arraigada en la fuerza y el poder perennes de Pentecostés (*cf*. EN 41)" (124).

Para lograr una definición adecuada de la nueva evangelización, el documento de Santo Domingo aclara que ésta no significa "reevangelizar", pues no se trata de prescindir de la primera evangelización, sino de aprovechar los valores cristianos que ya existen para profundizarlos y complementarlos en vistas a erradicar el divorcio de fe y vida; por el contrario, la nueva evangelización…

> Es ante todo una llamada a la conversión (*cf*. Juan Pablo II, Discurso inaugural, 1) y a la esperanza, que se apoya en las promesas de Dios y que tiene como certeza inquebrantable la Resurrección de Cristo, primer anuncio y raíz de toda evangelización, fundamento de toda promoción humana, principio de toda auténtica cultura cristiana (*cf*. ib., 25)[…] Es el conjunto de medios, acciones y actitudes aptos para colocar el Evangelio en diálogo activo con la modernidad y lo post-moderno, sea para interpelarlos, sea para dejarse interpelar por ellos. También es el esfuerzo por inculturar el Evangelio en la situación actual de las culturas de nuestro continente (CELAM, 1992, núm. 24).

La invitación al desarrollo de la nueva evangelización tomó gran fuerza en el Continente Latinoamericano desde dos líneas de interpretación, "una más entusiasta y otra más crítica, y se han propuesto dos líneas frontales, de restauración o de liberación" (Bueno y Calvo, 2003, p. 677); de acuerdo a estos autores, dichas líneas no son excluyentes, sino

complementarias, pues se han desarrollado en contextos socioculturales distintos y parten de diversas figuras eclesiológicas; tanto la restauración como la liberación son elementos necesarios en la acción misionera de la Iglesia hacia los cristianos que no practican su fe.

Lo que une a estas dos líneas en la nueva evangelización es el hecho de tener como centro a Jesucristo, como lo enfatiza el CELAM (1992): "El contenido de la Nueva Evangelización es Jesucristo, Evangelio del Padre, que anunció con gestos y palabras que Dios es misericordioso con todas sus creaturas, que ama al hombre con un amor sin límites" (núm. 26). Otro punto de unión lo constituyen los ejes o centros que la fundamentan, según lo explica Bueno (1999), que son la búsqueda de síntesis entre fe y vida, el fortalecimiento de comunidades vivas, responsables y protagonistas y la opción preferencial por los pobres unida a la promoción de la justicia y la dignidad del ser humano. Desde estos ejes, el documento de *Santo Domingo* propone el *kerygma* o primer anuncio a través de la catequesis: "La Nueva Evangelización debe acentuar una catequesis kerygmática y misionera" (CELAM, 1992, núm. 49).

En este mismo documento, los obispos latinoamericanos destacan tres características de la nueva evangelización: "Nueva en su ardor, en sus métodos y en su expresión" (núm. 27). Se requiere de una renovación en el espíritu misionero, en la pedagogía inspirada en la imaginación y en la creatividad y con un lenguaje adecuado a las realidades actuales y variadas de los destinatarios. Además de estas características, el Papa Francisco (2013d) considera que la nueva evangelización debe llevar a la promoción de la paz y de la reconciliación, tan necesarias en el mundo actual. Por su parte, en el documento de Aparecida, los obispos latinoamericanos proponen otras dos características: el discipulado y la misión, las cuales…

> Son como las dos caras de una misma medalla: Cuando el discípulo está enamorado de Cristo, no puede dejar de anunciar al mundo que sólo Él nos salva[…] En efecto, el discípulo sabe que sin Cristo no hay luz, no hay esperanza, no hay amor, no hay futuro (CELAM, 2007, núm. 146).

La propuesta de la nueva evangelización "tiene como finalidad formar hombres y comunidades maduras en la fe y dar respuesta a la nueva situación que vivimos, provocada por los cambios sociales y culturales de la modernidad" (CELAM, 1992, núm. 25); se busca reavivar a los bautizados que viven su fe sin energía o que no la viven, esperando que con una nueva experiencia de fe, estos cristianos evangelizados se vuelvan evangelizadores

y promotores de una sociedad de acuerdo a los valores del Reino de Dios. Por ello, como lo explica Bueno (1999), la nueva evangelización pretende responder a los desafíos del mundo moderno, tales como "la indiferencia, el ateísmo, el secularismo, la descristianización [que] amenazan con desterrar la fe de los momentos más significativos de la existencia humana (ChL 34). La situación nueva obliga a elaborar una evangelización nueva" (p. 149). Es significativo que estas situaciones no sean vistas como dificultades, sino como oportunidades para lanzar una evangelización nueva en su vitalidad con la fuerza del Espíritu Santo en la Iglesia; por ello el mismo autor agrega: "La novedad se encuentra en las circunstancias, que exigen un compromiso adecuado a la gravedad y amplitud de la tarea" (p. 150). Por ello, Bueno y Calvo (2003) afirman que la nueva evangelización ha de valorarse como necesaria para provocar que la Iglesia despierte del letargo llevándola a un nuevo impulso que considere a un sector de la misma que ha estado descuidado por siglos.

Para lograr este nuevo ardor a través de la nueva evangelización, la Iglesia necesita hacerse valer de la ayuda de todos los miembros comprometidos de la Iglesia y que son enunciados en el documento de Santo Domingo; de entre ellos, está primeramente la familia: "Es necesario hacer de la pastoral familiar una prioridad básica, sentida, real y operante. Básica como frontera de la Nueva Evangelización" (CELAM, 1992, núm. 64); el segundo grupo lo constituyen los laicos en general:

> [El laico] Conduce a la promoción humana y llega a informar todo el ámbito de la cultura con la fuerza del Resucitado[…] fruto de esta IV Conferencia, ha de ser la de una Iglesia en la que los fieles cristianos laicos sean protagonistas (núm. 103).

El tercer grupo propuesto en este documento lo forman los jóvenes y los adolescentes, de quienes se espera que "incorporados por el Espíritu de Cristo y por su ingenio en conseguir soluciones originales, contribuyan a lograr un desarrollo cada vez más humano y más cristiano (*cf*. Juan Pablo II, Homilía en Higüey, 12. 10. 92, 5)" (núm. 111). La nueva evangelización, por tanto, es una tarea misionera incluyente en la que la jerarquía debe facilitar los medios para que todo católico sea misionero de los alejados de la fe.

Como se expuso anteriormente, la Nueva Evangelización ha tenido una especial relevancia en los países latinoamericanos, por tener el porcentaje más alto de creyentes católicos. De hecho, en el mensaje a los pueblos de América Latina, los obispos latinoamericanos expresaron su expectativa de que la nueva evangelización trajera un

nuevo aliento misionero en el continente: "La Nueva Evangelización intensificará una pastoral misionera en todas nuestras Iglesias y nos hará sentir responsables de ir más allá de nuestras fronteras para llevar a otros pueblos la fe que hace 500 años llegara hasta nosotros" (CELAM, 1992, n, 30). No se trata simplemente de un deseo de buena voluntad, sino de un compromiso, al menos hecho por escrito:

> Queremos asumir, con el renovado ardor que los tiempos exigen, el llamado que el Papa, sucesor de Pedro, nos ha hecho a emprender una Nueva Evangelización, muy conscientes de que evangelizar es necesariamente anunciar con gozo el nombre, la doctrina, la vida, las promesas, el Reino y el misterio de Jesús de Nazareth, Hijo de Dios (*cf*. EN 22) (núm. 33).

Este compromiso deberá traducirse, explica el mismo documento, en una promoción integral de los pueblos de América Latina, cuyos principales destinatarios sean los marginados de la sociedad: "Como expresión de la Nueva Evangelización nos comprometemos también a trabajar por una promoción integral del pueblo latinoamericano y caribeño, teniendo como preocupación que sus principales destinatarios sean los más pobres" (Mensaje a los pueblos de América Latina, núm. 31).

Para renovar estos compromisos, se lanzó en la asamblea de Aparecida la convocatoria para una "Gran Misión Continental" que, como un nuevo Pentecostés, impulsara a la Iglesia Latinoamericana a la búsqueda de los católicos alejados para atraerlos: "¡Necesitamos salir al encuentro de las personas, las familias, las comunidades y los pueblos para comunicarles y compartir el don del encuentro con Cristo, que ha llenado nuestras vidas de 'sentido', de verdad y amor, de alegría y de esperanza!" (CELAM, 2007, núm. 548).

En suma, la nueva evangelización es la forma de realización de la misión de la Iglesia focalizada en sus destinatarios: los bautizados no evangelizados; tiene una estrecha relación con la pastoral, pues ambas constituyen la *missio ad intra*, pero con un énfasis en grupos y personas que están alejadas o que no se sienten parte de la comunidad cristiana.

Junto a estas dos formas está una tercera, dirigida hacia los que no son cristianos: la *missio ad extra* o misión *ad gentes*. Se trata de la forma más fundamental de misión desde los inicios de la Iglesia, por ello Juan Pablo II (1990c) la coloca en primer orden:

> En primer lugar, aquella a la cual se dirige la actividad misionera de la Iglesia: pueblos, grupos humanos, contextos socioculturales donde Cristo y su Evangelio no son conocidos, o donde faltan comunidades cristianas suficientemente maduras como para poder encarnar la

> fe en el propio ambiente y anunciarla a otros grupos. Ésta es propiamente la misión ad gentes (núm. 33).

Se trata, se continúa explicando en el mismo documento, de la actividad eclesial que tiene como destinatarios a quienes no creen en Cristo y cuya cultura no ha recibido aún la influencia del evangelio; "se dirige a grupos y ambientes no cristianos, debido a la ausencia o insuficiencia del anuncio evangélico y de la presencia eclesial" (núm. 34). Se trata de una forma específica y necesaria de la misión de la Iglesia que requiere de personas dedicadas de por vida a partir de una vocación especial de Dios. Para poder comprender mejor el rol de la misión *ad gentes* en la Iglesia y en el mundo, Castro (1994) utiliza la alegoría del faro:

> Los faros que tan útiles eran para los buques, antes de que el radar hiciera su aparición, tenían la particularidad de lanzar una luz muy fuerte hacia fuera, manteniendo hacia adentro solamente la luz indispensable para el accionar de los responsables. Estos conservan muy bien la luz interna para poder dirigir la luz externa según las necesidades. Mas era ésta y no aquélla la que daba sentido a la presencia del faro.
> Si el faro representa a la Iglesia, la misión *ad gentes* es esa luz que proyecta hacia fuera y que le da sentido a su existencia (p. 63).

Aunque el uso del término "misión *ad gentes*" es relativamente nuevo, la práctica de la misma se remonta a los inicios de la Iglesia y con el tiempo recibió nombres diversos:

> Posteriormente se fue hablando de "iluminación de las gentes", "propagación de la fe", "conversión de los gentiles", "predicación apostólica"[…] A partir de la época moderna se habló de "misiones" para referirse a los lugares, lejanos y exóticos, en los que se creaban cristiandades nuevas entre los paganos. Es la época de las "misiones extranjeras" (Bueno y Calvo, 2003, p. 606).

Ya en el siglo XX, afirman los autores citados, con el cambio de paradigmas, expuestos más adelante en este capítulo, se fue superando el concepto estrictamente geográfico de la misión hacia los no-cristianos, pues había territorios de misión donde la presencia del cristianismo era cada vez más sólida, pero también espacios geográficos y culturales no-cristianos en países tradicionalmente católicos.

Independientemente del término utilizado, es importante considerar el fundamento que le da sentido, el cual podría formularse como una mesa de tres patas. La primera y más importante la expresa el documento de Aparecida como fruto de un corazón universal: "Los discípulos, quienes por esencia somos misioneros en virtud del Bautismo y la Confirmación, nos formamos con un corazón universal, abierto a todas las culturas y a todas las verdades, cultivando nuestra capacidad de contacto humano y de diálogo" (CELAM, 2007, núm. 377); un cristiano cerrado en sí mismo o en su comunidad no es un

cristiano completo. La segunda, que en realidad es consecuencia de la primera, es una vocación que nace de la misma voluntad de Dios a través de un llamado; Juan Pablo II (1990c) lo define como una vocación especial que "se manifiesta en el compromiso total al servicio de la evangelización; se trata de una entrega que abarca a toda la persona y toda la vida del misionero, exigiendo de él una donación sin límites de fuerzas y de tiempo" (núm. 65). La última pata de la mesa consiste en el hecho de ser una responsabilidad de todo cristiano compartir la fe con los que no creen en Cristo; el Papa Francisco (2013d) lo describe así:

> Todos tienen el derecho de recibir el Evangelio. Los cristianos tienen el deber de anunciarlo sin excluir a nadie, no como quien impone una nueva obligación, sino como quien comparte una alegría, señala un horizonte bello, ofrece un banquete deseable. La Iglesia no crece por proselitismo sino "por atracción" (núm. 13).

No se trata, pues, de una actividad accesoria u opcional, sino una parte esencial de la misión de la Iglesia vivida desde la complejidad de tres fundamentos.

El sentido del término "misión *ad gentes*" lo expone Castro (1994). Explica que "*ad*" es una proposición latina que significa "hacia", con una indicación de movimiento, es decir, "una continua trascendencia, una superación de las barreras que limitan el contacto con quien está en otra situación cultural, social o religiosa" (p. 63); por tanto, la misión de la Iglesia expresada por el "*ad*" indica un movimiento provocado por el amor de Dios por nosotros. Por otro lado, la palabra "*Gentes*", en latín, es mejor comprendida cuando se recurre a su equivalente en griego: "*ethne*", plural de "*ethnos*", que significa pueblo; dado que esta palabra se deriva de "*ethos*", que indica "costumbre", se expresa de forma más completa con la realidad de la cultura; "'*Ethnos*' vendría a significar lo que está unido por una cultura, esto es, un pueblo" (p. 65). Explica Castro que de la palabra "*ethnos*" se deriva "*ethnicos*", que significa "pagano" (como sustantivo y como adjetivo), utilizada en el Nuevo Testamento y en la teología por muchos siglos para referirse al extranjero, aunque en las últimas décadas ha dejado de utilizarse por su uso peyorativo y despectivo. En contraposición al "*ethne*", los judíos utilizaban el término honorífico "*Laos*", para autodefinirse como "el pueblo escogido de Israel"; la novedad en el Nuevo Testamento está en que Dios escoge un "*laos*" para Él (Hch 15, 14), formado por judíos y paganos (*ethnos*) (Rom 9, 24). Desde esta perspectiva, explica Castro, "la misión *ad gentes* es, entonces,

movimiento de amor desde el *Laos* o pueblo cristiano hacia los *ethné* o pueblos no cristianos" (p. 66).

Con estos elementos presentados se propone a continuación una descripción sintética y comprehensiva de la misión *ad gentes*:

> Cuando se aplica la expresión Ad gentes a la palabra misión, se quiere indicar que ésta va dirigida "a todos los pueblos". Es, de hecho, la característica esencial de la misión que Jesús realizó y que quiso prolongar en la historia a través de su Iglesia. Ésta es el "signo levantado en medio de los pueblos" o naciones (Is 11, 12; SC 2). (Esquerda Bifet, 1998, p. 490).

Juan Pablo II (1990c) ofrece una descripción de la misión *ad gentes* que difiere de una comprensión jurídica (propagandística o proselitista) de la misión; su énfasis no está en la conversión de individuos, sino de pueblos o grupos, así como en la maduración de las comunidades cristianas más allá de la implantación estructurada de la Iglesia; para su desarrollo, propone tres ámbitos (núm. 37): territoriales, mundos y fenómenos sociales nuevos y áreas culturales o areópagos modernos. Los ámbitos territoriales son los tradicionalmente reconocidos como "tierras de misión", es decir, territorios y grupos definidos; los mundos y fenómenos sociales nuevos se refieren a espacios sociales en continuo cambio, como el proceso de urbanización en las grandes ciudades en las que se desarrollan nuevos modelos de vida y costumbres o los emigrantes, quienes están en movimiento constante; por último, las áreas culturales o areópagos modernos, expuestos más adelante con mayor detalle en un apartado especial, son nuevos espacios donde debe proclamarse en Evangelio, como los medios de comunicación, el compromiso por la paz y la justicia, la investigación científica, etc. En suma, dice Juan Pablo II, "hay que dirigir, pues, la atención misionera hacia aquellas áreas geográficas y aquellos ambientes culturales que han quedado fuera del influjo evangélico" (núm. 40). En esto consiste la misión *ad gentes*.

Desde esta perspectiva se pueden señalar cinco de las características principales de la misión *ad gentes*. La primera es que es universal:

> La misión de Jesús, que ahora se prolonga a través de la Iglesia, es universalista por proceder de Dios Amor, "Padre de todos" (Ef 4, 6). Por esto Jesús es el "Salvador de todos" (1Tim 4, 10), el "Salvador del mundo" (Jn 6, 42) (Esquerda Bifet, 1998, p. 490).

Dado que el amor de Dios es para todos, la misión trinitaria y la de la Iglesia también lo es. La segunda característica es que la misión tiene implicaciones geográficas válidas, pero no

se define por ellas, como lo afirma Aparecida: "Los verdaderos destinatarios de la actividad misionera del pueblo de Dios no son sólo los pueblos no cristianos y las tierras lejanas sino también los ámbitos socioculturales y, sobre todo, los corazones" (CELAM, 2007, núm. 375); aunque el mandato de Cristo hable de los "confines de la tierra", estos no se definen exclusivamente en términos espaciales, pues de manera inversa, el hecho de que un misionero vaya a un territorio de misión no asegura que su trabajo sea realmente "misión *ad gentes*". La tercera característica se refiere a la exigencia de respeto a la libertad de los destinatarios, la cual se hace evidente a partir de los errores en el pasado al imponer la fe a la conciencia de quienes no creen en Cristo; Pablo VI (1975) lo explica:

> Sería ciertamente un error imponer cualquier cosa a la conciencia de nuestros hermanos. Pero proponer a esa conciencia la verdad evangélica y la salvación ofrecida por Jesucristo, con plena claridad y con absoluto respeto hacia las opciones libres que luego pueda hacer —sin coacciones, solicitaciones menos rectas o estímulos indebidos—, lejos de ser un atentado contra la libertad religiosa, es un homenaje a esta libertad, a la cual se ofrece la elección de un camino que incluso los no creyentes juzgan noble y exaltante (núm. 80).

Una cuarta característica, igualmente importante, se refiere al anuncio explícito de Cristo, de su Evangelio y de su Iglesia, pues la proclamación es el primero y más fundamental medio de evangelización; como defiende Girardi (2004), un trabajo misionero sin anuncio no es misión *ad gentes*:

> Como pone de relieve con innegable énfasis el decreto "Ad Gentes", en su n. 6, la "*misión ad gentes*" arranca de dos "nondum", es decir, de dos *aún no*, de dos ausencias: la del mensaje de Cristo y la de la Iglesia (p. 132).

Finalmente, como desarrolla el mismo autor, la misión *ad gentes* se desarrolla por cuatro "*ad*": "*ad gentes*", que lanza a los tres ámbitos de misión expuestos por Juan Pablo II; "*ad extra*", es decir, ir hacia quienes están fuera de la comunidad cristiana; "*ad vitam*", pues exige de quienes reciben la vocación misionera *ad gentes* una consagración total, aun cuando el trabajo sea realizado por un periodo específico de tiempo; y "*ad pauperes*", con una entrega especial a los más pobres, al ejemplo de Jesús. Se trata de pobreza material, pero también espiritual, pues "desde el punto de vista espiritual, pobres son los que no conocen a Jesús, siendo ésta la forma más radical de pobreza" (p. 133).

Como en la Nueva Evangelización, el CELAM considera que la misión *ad gentes* tiene implicaciones muy importantes para la Iglesia en América Latina. Ya desde el documento de Santo Domingo, como continuación de lo expresado en Puebla, los obispos

hablan de "la hora misionera de América" (1992, núm. 295), la cual implica poner el mismo énfasis en la nueva evangelización y en la misión *ad gentes*, yendo más allá de las propias fronteras, como una respuesta a la llegada a América de misioneros de otros continentes; por ello expresan el compromiso de formar en las Iglesias latinoamericanas "discípulos misioneros sin fronteras, dispuestos a ir 'a la otra orilla', aquélla en la que Cristo no es aún reconocido como Dios y Señor, y la Iglesia no está todavía presente" (núm. 376); más allá de las connotaciones geográficas expresadas, está la actitud de apertura a la Iglesia Universal y al mundo entero. Es en esta misma línea que en el documento de Aparecida se confirma este compromiso aun desde la conciencia de las propias limitaciones, expresando la convicción de que compartiendo Dios bendice: "La fe se fortifica dándola y es preciso que entremos en nuestro continente en una nueva primavera de la misión *ad gentes*. Somos Iglesias pobres, pero 'debemos dar desde nuestra pobreza y desde la alegría de nuestra fe'" (núm. 379). Aunque América Latina tenga más limitaciones que las iglesias que tradicionalmente han aportado misioneros, esta convicción expresa la vocación misionera de la Iglesia Universal.

Finalmente, no se puede perder de vista que la misión *ad gentes* adquiere su profundo significado cuando es considerada junto con la pastoral y la nueva evangelización como formas complementarias de llevar a cabo la misión de la Iglesia. La misión *ad gentes* es fruto de una pastoral bien desarrollada en la Iglesia, y ésta es enriquecida a su vez por la misión *ad gentes* que la renueva constantemente. El documento conciliar *Ad Gentes* advierte del riesgo de limitar la labor de la Iglesia sólo a los convertidos y a los practicantes, pues ambas son parte de la actividad misionera eclesial. Por otro lado, la Nueva Evangelización sólo tiene sentido desde la misión *ad gentes*, pues a final de cuentas aquella se construye sobre lo trabajado en la primera evangelización; al respecto, en Santo Domingo se afirma: "Hablar de Nueva Evangelización no significa que la anterior haya sido inválida, infructuosa o de poca duración. Significa que hoy hay desafíos nuevos, nuevas interpelaciones que se hacen a los cristianos y a los cuales es urgente responder" (CELAM, 1992, núm. 24); aunque se reconoce que la misión *ad gentes* quedó insuficientemente culminada y que se requiere de una acción misionera semejante, ésta tiene sus propias características que la hacen al mismo tiempo diferente y complementaria, como lo explica Sepe (2004): "Entre misión ad gentes y nueva evangelización existe, en

realidad, una íntima e indisoluble relación, que ésta halla su inspiración y apoyo en el compromiso por la misión universal (*cf*. *Redemptoris Missio*, 1)" (p. 47).

En suma, puede afirmarse que aunque se trata de tres formas por las que se desarrolla la misión de la Iglesia, "no deberán marcarse de manera muy definida, y sería incorrecto 'crear barreras entre ellas o ponerlas dentro de compartimentos herméticos'" (RM 33)" (Bevans, 1999, p. 11). Son complementarias y cada una necesita a las otras dos para su desarrollo pleno, como lo afirma Juan Pablo II (1990c): "La misión *ad intra* es signo creíble y estímulo para la misión *ad extra*, y viceversa" (núm. 34).

2.1.3.4. Misión y evangelización.

Un buen número de autores, así como documentos del magisterio de la Iglesia, tocan el tema de la misión desde la perspectiva de la evangelización; a lo largo de su descripción y características se tiene a veces la impresión de que se trata de sinónimos que pueden utilizarse de forma indistinta: El misionero es evangelizador, el evangelizador es misionero; la misión es evangelización, la evangelización es misión. ¿Es posible utilizar ambos vocablos en cualquier circunstancia? ¿Existe alguna diferencia o connotación específica de cada uno de ellos? Se presentan a continuación dos citas de diferentes autores que pueden ayudar a introducirnos en el tema: El primer texto es de Almeida y Merino (1990) que parece equiparar la evangelización con la actividad pastoral:

> La evangelización es la misión esencial de la Iglesia, es su razón de ser. La Iglesia realiza esta misión por el ejercicio de su triple ministerio: profético, sacerdotal y regio. Cada uno de estos ministerios tiene su propio sentido y ámbito, pero los tres forman una sola unidad que la expresamos con el nombre de "Acción Pastoral de la Iglesia" o "Evangelización" (p. 61).

El segundo texto es de Galilea (1980) y muestra su carácter esencialmente eclesiológico: "El único gran desafío de la Iglesia y de sus cristianos es la evangelización, porque ¡es su vocación primordial, su identidad más profunda!" (p. 10). Ambos textos hacen referencia a la evangelización como el centro de la identidad de la Iglesia.

Mientras el término "misión" ha sido utilizado en la Iglesia por siglos, la palabra "evangelización" es relativamente nueva. Su origen proviene de círculos protestantes donde, curiosamente, explica Müller (2000), fue utilizada en el siglo XIX para referirse al

anuncio del Evangelio en Europa para convertir a católicos al protestantismo, aunque con el nacimiento de la misionología a finales del mismo siglo, fue adoptada como sinónimo de misión. El término fue adoptado por la Iglesia Católica a partir del Concilio Vaticano II: "Ad Gentes 6 puso los conceptos evangelización e implantación de las iglesias uno junto al otro, intentando significar claramente con ello la 'misión' en sentido propio" (Müller, 2002, p. 77). Este término fue adoptado con fuerza y entusiasmo, primeramente en el Sínodo de los obispos de 1974, cuando se fue comprendiendo, de acuerdo a Bueno (1999), que "la evangelización no es algo que se realiza en unas partes del mundo o mediante algunas actividades. Envuelve toda la realidad de la Iglesia" (p. 146); esta evolución llega a su culmen en la exhortación apostólica *Evangelii Nuntiandi*, en la que se le describió como una "realidad rica, compleja y dinámica" (Pablo VI, 1975, núm. 17) que tiene como fin anunciar a Cristo a quienes no lo conocen. Fue tal la euforia que tomó el término, afirma Müller (2000), que "fue usado en lugar de 'misión' en sentido específico con perjuicio de la causa de la misión" (p. 24).

El cambio de énfasis de misión a evangelización no fue producto de un sensacionalismo por lo novedoso del término, sino que fue parte del proceso de cambio de énfasis en la misionología, que pasó de "las misiones" a "la Misión"; es decir, de la actividad misionera a la Misión de la Iglesia como participación de la Misión Trinitaria, marcada en los primeros números del documento *Ad Gentes*; Bueno (1999) lo explica: "Si en el Concilio las misiones fueron integradas en la misión, posteriormente la misión (y la actividad misionera) va a ser integrada en la evangelización, la evangelización pasa a ser categoría englobante en la comprensión de la Iglesia" (p. 144).

Para comprender la riqueza y profundidad del concepto de evangelización y definir su relación y diferencia con la misión, es necesario establecer su fundamento desde las Sagradas Escrituras. La palabra "evangelización" hace referencia necesariamente al Evangelio y, por tanto, a Cristo y a su mandato de ir a predicar y hacer discípulos a todas las gentes (Mt 28, 19-20); por tanto, como expresa el CELAM en Santo Domingo:

> Toda evangelización parte del mandato de Cristo a sus apóstoles y sucesores, se desarrolla en la comunidad de los bautizados, en el seno de comunidades vivas que comparten su fe, y se orienta a fortalecer la vida de adopción filial en Cristo, que se expresa principalmente en el amor fraterno (CELAM, 1992, núm. 23).

No es simplemente porque Él lo haya mandado, sino porque, como afirma Pablo VI (1975), "Jesús mismo, Evangelio de Dios, ha sido el primero y el más grande evangelizador. Lo ha sido hasta el final, hasta la perfección, hasta el sacrificio de su existencia terrena" (núm. 7). Jesús es el primer evangelizador porque es quien primeramente anunció la Buena Nueva de salvación. Jesucristo, el primer evangelizador, es Él mismo el centro de la predicación:

> La Evangelización da a conocer a Jesús como el Señor, que nos revela al Padre y nos comunica su Espíritu. Nos llama a la conversión que es reconciliación y vida nueva, nos lleva a la comunión con el Padre que nos hace hijos y hermanos (CELAM, 1979, núm. 352).

Así se reafirma en Santo Domingo (CELAM, 1992, núm. 11) apoyado en *Evangelii Nuntiandi* (Pablo VI, 1975, núm. 11). Por tanto, dice Galilea (1980), "la evangelización es colaborar y seguir a Cristo evangelizador, o no es nada" (p. 12).

Intentar definir el concepto de evangelización no es tarea fácil, pues entre los autores se encuentran distintas descripciones y definiciones, aunque todas ellas en torno al anuncio de Jesucristo. Pablo VI (1975) afirma que evangelización significa "llevar la Buena Nueva a todos los ambientes de la humanidad y, con su influjo, transformar desde dentro, renovar a la misma humanidad" (núm. 40); Almeida y Merino (1990) la define como "el conjunto de todas aquellas actividades a través de las cuales los hombres son conducidos a participar del Misterio de Cristo proclamado en el Evangelio" (p. 12), lo cual se completa con el testimonio de la caridad, la administración de los sacramentos y el establecimiento de estructuras eclesiales; Bueno (1999), apoyado en *Evangelii Nuntiandi*, la describe así:

> Llevar la Buena Nueva a todos los ambientes de la humanidad para transformar desde dentro y renovar a la misma humanidad (los criterios de juicio, los valores determinantes, los puntos de interés, las líneas de pensamiento, los modelos de vida, según explicita en el núm. 19) (p. 14).

Por su parte, Esquerda Bifet (1998) afirma que "evangelizar es la acción de anunciar, comunicar y ayudar a vivir la Buena Nueva, a partir del envío o misión" (p. 6); en otro espacio, el mismo autor explica que "'evangelizar' significa anunciar ('angello') el gozo o la Buena Nueva ('u') de que Cristo es el Salvador esperado. El 'apóstol' (enviado, misionero) tiene la misión de anunciar la Buena Nueva, es decir, de 'evangelizar'" (p. 283); finalmente, Bueno y Calvo (2003), apoyados en el Antiguo Testamento, agregan:

> El término evangelización ('euangelísesznai') es la adjetivación del sustantivo evangelio ('euangélion'), que[…] equivale a la recompensa que se da al mensajero porque trae una

> 'buena noticia'[…] como mensaje gozoso generador de alegría (se emplea sólo tres veces: Sal 68, 12; Is 40, 9; Nah 1, 14) (p. 379).

Como se puede apreciar, toda la evangelización está esencialmente ligada al acto de anunciar una buena noticia, es decir, al anuncio de Cristo y su mensaje de salvación. A través de esta acción, afirma el documento de Puebla, "la Iglesia busca que las culturas sean renovadas, elevadas y perfeccionadas por la presencia activa del Resucitado, centro de la historia, y de su Espíritu (EN 18, 20, 23; GS 58d, 61a)" (CELAM, 1979, núm. 407). La buena nueva es comunicación, por ello los mismos obispos latinoamericanos reunidos en Aparecida afirman: "Los cristianos somos portadores de buenas noticias para la humanidad y no profetas de desventuras" (CELAM, 2007, núm. 30).

¿Qué relación existe, entonces, entre misión y evangelización? Müller (1988) afirma que con la exhortación apostólica *Evangelii Nuntiandi* se provocó una confusión entre ambos términos, pues algunos llegaron a pensar que la palabra "misión" entraba en desuso; sin embargo, explica, este documento eclesial expresa su relación:

> Por eso la Iglesia mantiene vivo su empuje misionero e incluso desea intensificarlo en un momento histórico como el nuestro. La Iglesia se siente responsable ante todos los pueblos. No descansará hasta que no haya puesto de su parte todo lo necesario para proclamar la Buena Nueva de Jesús Salvador. Prepara siempre nuevas generaciones de apóstoles (Pablo VI, 1975, núm. 53).

La misión de la Iglesia sigue vigente porque debe seguir evangelizando, es decir, proclamando la Buena Nueva de Jesucristo. La evangelización da sentido a la misión.

Mientras para los protestantes "*evangelism*" es un aspecto de la misión, explica Bueno (1999), en la teología católica "la misión o actividad misionera pasa a ser un aspecto o momento de la evangelización. Es la evangelización la que va a presentarse con una pretensión holística y globalizadora" (p. 145); es decir, para el autor toda acción misionera es evangelización, pues en ella se funda, mientras que la evangelización no puede reducirse a la acción misionera. Para Bueno, se trata de un cambio de paradigma presentado por Pablo VI, quien da un salto del documento *Ad Gentes*, en el que se afirma que la Iglesia es misionera por naturaleza; Pablo VI afirma que la evangelización constituye la misión esencial de la Iglesia, su identidad más profunda. En esta misma línea Müller (2002) expresa: "Evangelización es el concepto más amplio que incluye 'misión'. Toda acción misionera es evangelización, pero no a la inversa" (p. 77); los receptores de la

evangelización son los destinatarios de la pastoral, la nueva evangelización y la misión *ad gentes*. Se puede decir que, desde esta perspectiva, la evangelización se identifica con la Misión de anuncio de la Buena Nueva, y la "misión" con las misiones. Con todo ello, aun cuando se aprecia el cambio de énfasis al fundamentar la misión de la Iglesia en la evangelización, la confusión no ha terminado de resolverse ni de explicarse contundentemente, pues en muchos ámbitos sigue apareciendo el uso indistinto de ambos términos.

Dado que la evangelización consiste básicamente en el anuncio de la Buena Nueva, misión encomendada por Cristo a la Iglesia, su objetivo tiene que ver con los dos mandamientos principales de la ley de Dios: "Amarás al Señor, tu Dios, con todo tu corazón, con toda tu alma y con toda tu mente. Éste es el mayor y el primer mandamiento. El segundo es semejante a éste: Amarás a tu prójimo como a ti mismo" (Mt 22, 37-39). Desde esta perspectiva, la finalidad de la evangelización es doble, complementaria e inseparable, en relación con Dios y con el prójimo. En relación a Dios, "el objetivo final de la evangelización es la consecución de la gloria de Dios, la 'alabanza de su gloria' (Ef 1, 6) por la vivencia de sus planes salvíficos en Cristo" (Esquerda Bifet, 1998, p. 284); la gloria de Dios se realiza en la medida en que respondemos a su amor con nuestro amor contribuyendo a su plan de salvación anunciándolo. Pero la evangelización está también en relación con los demás, pues la comunión con Dios nos lleva a la comunión con los otros, como lo explica el CELAM en el documento de Puebla:

> Mediante la evangelización plena, se trata de restaurar y profundizar la comunión con Dios y, como elemento también esencial, la comunión entre los hombres. De modo que el hombre, al vivir la filiación en fraternidad, sea imagen viva de Dios dentro de la Iglesia y del mundo (1979, Presentación).

La evangelización nos debe llevar entonces a la promoción del desarrollo integral para así "crear una sociedad justa y solidaria, en camino a su plenitud en el Reino definitivo" (CELAM, 1992, núm. 13). La finalidad de la evangelización es la comunión de los seres humanos con Dios y entre nosotros mismos, con todas las consecuencias personales y sociales que esto implica.

Como se aprecia hasta aquí, la evangelización está lejos de ser "como un barniz espiritual" (Pablo VI, 1975, núm. 20); por el contrario, ésta tiene un carácter integral porque "tiene en cuenta a todo el hombre, busca alcanzarlo en su totalidad, a partir de su

dimensión religiosa" (CELAM, 1979, núm. 390), pero alcanzando sus dimensiones humana y social. Desde esta perspectiva es que Almeida y Merino (1990) propone los elementos esenciales del proceso evangelizador integral: el *kerygma* o primer anuncio, la comunidad, la catequesis, la vida sacramental de fe, la dimensión social de la fe, la dimensión ministerial comunitaria y la acción del Espíritu Santo unida a la oración y el testimonio; por ello, expresa el mismo autor, lejos de constituirse en una actividad puramente espiritual y desencarnada de la realidad humana, "la evangelización debe ser completa en cuanto a su contenido y debe tomar al hombre total en su contexto histórico y en su sentido integral" (p. 12). Para lograrlo, se necesita pasión por el Reino de Dios, compromiso y coraje profético, pues además del anuncio de la Buena Nueva, se requiere de la denuncia de aquello que obstaculiza la construcción del Reino de Dios y sus valores: amor, justicia, paz y libertad, entre otros, ya que, como afirma el Papa Francisco (2013d), "evangelizar es hacer presente en el mundo el Reino de Dios" (núm. 176).

Para llevar a cabo esta evangelización integral, el documento de Puebla propone un proceso con una serie de pasos que lleven a la maduración de la fe personal y comunitaria (CELAM, 1979, núm. 356-360). Este proceso inicia con el testimonio que el misionero da de Dios en el contacto con los destinatarios; sigue el *kerygma* o primer anuncio, que suscita la fe y su maduración mediante la catequesis y la profundización en el compromiso, fruto de la conversión del corazón y de la vida mediante la entrega a Jesucristo; se produce entonces un ingreso a la comunidad de cristianos que perseveran en la oración, la convivencia y la celebración de la fe y de los sacramentos; finalmente, envía misioneros a otras partes para compartir la fe que se recibió. En este proceso se coloca en un lugar primordial al testimonio, junto a la proclamación:

> Siendo el testimonio elemento primero de la evangelización y condición esencial en vista a la eficacia real en la predicación, es necesario que esté siempre presente en la vida y en la acción evangelizadora de la Iglesia de manera que en el contexto de la vida latinoamericana sea un "signo" que conduzca al deseo de conocer la Buena Nueva y atestigüe la presencia del Señor entre nosotros (núm. 971).

La integralidad de la evangelización exige que se realice a través de las palabras y de los hechos en la vida del agente evangelizador, quien, como se describe en el mismo documento, debe tener las siguientes actitudes (núm. 377): comunión eclesial, apertura y fidelidad a la presencia y acción del Espíritu Santo, preocupación por la vivencia de la

Buena Nueva anunciada, colaboración en la construcción de la comunidad de fe, amor preferencial por los pobres y necesitados y una vida de santidad expresada por la misericordia, la perseverancia ante las tribulaciones y la alegría. Esto sólo es posible cuando se ha tenido un encuentro con Jesucristo desde la fe. El testimonio y la proclamación constituyen, como se verá en la segunda parte de este capítulo, el primero de los desafíos de la misión *ad gentes* en los inicios del siglo XXI.

¿Quiénes son agentes evangelizadores? En el documento de Santo Domingo se reconoce que en el pasado han sido principalmente personas consagradas y catequistas especializados, quienes realizaron una labor extraordinaria en muchas partes, pero se afirma que no son los únicos, pues la misión es de todo bautizado:

> El Pueblo de Dios está constituido en su mayoría por fieles cristianos laicos. Ellos son llamados por Cristo como Iglesia, agentes y destinatarios de la Buena Noticia de Salvación, a ejercer en el mundo, viña de Dios, una tarea evangelizadora indispensable (núm. 94).

Apoyado en documentos conciliares, Almeida y Merino refuerza esta convicción:

> La evangelización no puede ser considerada como deber exclusivo de la Jerarquía, sino que corresponde a todos: presbíteros, laicos y religiosos, hombre y mujeres, individuos y comunidades, todos bajo el influjo del Espíritu y según su propia condición, deben colaborar en ella (L.G. 17, A.G. 5, A.A. 2) (p. 12).

La misión evangelizadora viene a todo cristiano como consecuencia del bautismo.

Un último elemento significativo, desde la perspectiva del objeto de estudio de este trabajo de investigación, es el papel evangelizador que Santa María de Guadalupe ha tenido en la tarea de evangelización en nuestro continente. Los obispos latinoamericanos, reunidos en Santo Domingo, proclaman que "la Virgen María, Madre de Cristo y de la Iglesia, es la primera redimida y la primera creyente. María, mujer de fe, ha sido plenamente evangelizada, es la más perfecta discípula y evangelizadora (*cf*. Jn 2, 1 -12)" (CELAM, 1992, núm. 15). En su advocación de Guadalupe, María se presenta como ejemplo de evangelización inculturada, es decir, se aparece adoptando los elementos culturales de nuestro pueblo, tanto en el relato de sus apariciones como en su tilma; ella ayuda al pueblo a sentirse alcanzado y protegido por Dios que es Amor y Salvación; su presencia y mensaje es Buena Nueva. Esta misma convicción se expresa en el documento de Aparecida, cuando los obispos latinoamericanos y del Caribe encomiendan a ella el trabajo de evangelización:

> Unidos a todo el pueblo orante, confiamos a María, Madre de Dios y Madre nuestra, primera discípula y misionera al servicio de la vida, del amor y de la paz, invocada bajo los títulos de Nuestra Señora Aparecida y de Nuestra Señora de Guadalupe, el nuevo impulso que brota a partir de hoy en toda América Latina y El Caribe, bajo el soplo del nuevo Pentecostés para nuestra Iglesia a partir de esta V Conferencia (CELAM, 2007, núm. 5).

María es considerada la "estrella de la Evangelización siempre renovada" (Pablo VI, 1975, núm. 81), la gran inspiradora de la Iglesia en la consecución de su misión del anuncio de la Buena Nueva, con una profunda fe, esperanza y amor, como ella lo ha mostrado con Jesús y a través de la historia de la Iglesia.

Como síntesis, se puede afirmar que la evangelización es un término recientemente utilizado en la teología y en la misionología, pero se trata de un concepto íntimamente ligado al de misión. Aunque en muchos documentos se siguen utilizando como si fueran sinónimos, la evangelización, como el anuncio de la Buena Nueva de Salvación a todos los hombres, aparece como el fundamento que da sentido a la misión de la Iglesia expresada bajo las formas de pastoral, nueva evangelización y misión *ad gentes*.

La misión, fundada en la evangelización, tiene su pleno sentido en las Sagradas Escrituras, constituye la esencia de la Iglesia y busca primordialmente proclamar la Buena Nueva de Salvación para provocar la conversión y vivir la fe mediante el establecimiento de comunidades cristianas que son la expresión concreta del pueblo de Dios, siempre buscando la plenitud del ser humano en su situación concreta, personal y social; por ello la realización de la misión adquiere diferentes formas, principalmente de acuerdo a sus destinatarios. En el siguiente apartado se presentarán los fundamentos teológicos que dan sentido a esta misión evangelizadora de la Iglesia, sobre todo a la misión *ad gentes*, como participación en la misión de Dios en el mundo.

2.1.4. Misión de la Iglesia y Misión *ad gentes.*

La actividad misionera de la Iglesia se considera como continuación de la que Jesús comenzó desde los inicios de su vida pública: "Después que Juan fuese entregado, marchó Jesús a Galilea; y proclamaba la Buena Nueva de Dios: 'El tiempo se ha cumplido y el Reino de Dios ha llegado; convertíos y creed en la Buena Nueva'" (Mc 1, 14-15); ésta se preparó cuando envió a sus discípulos a predicar el evangelio entre los judíos (Mt 10, 1-10)

y adquirió una forma universal cuando los envió a predicar a todas las naciones (Mt 28, 18-20) y cuando recibieron la fuerza del Espíritu Santo, según está testimoniado en los Hechos de los Apóstoles. Esta actividad misionera ha permanecido ininterrumpida a lo largo de los siglos; sin embargo, principalmente a partir del Concilio Vaticano II, con el documento misionero *Ad Gentes*, se dio un cambio: De las misiones o actividad misionera, se dio un viraje a la misión como participación en la misión de Dios. En esta cuarta sección se presentará esta visión misionológica, partiendo de la misión de Dios, considerada en su perspectiva trinitaria, y a partir de ella se compartirá la visión de la misión de la Iglesia como participación en la misión divina, llevándola a considerarse esencialmente misionera.

2.1.4.1. La Misión de Dios Uno y Trino.

Hasta antes del Concilio Vaticano II, el fundamento de la misión de la Iglesia estaba puesto básicamente en el mandato misionero de Jesús resucitado: "Vayan, pues, y hagan discípulos a todas las gentes, bautizándolas en el nombre del Padre y del Hijo y del Espíritu Santo, y enseñándoles a guardar todo lo que yo les he mandado" (Mt 28, 19-20). En el documento conciliar *Ad Gentes* se profundiza y se produce un cambio al concebirse como participación en la misión de Dios Uno y Trino. Amaladoss (1994) lo explica:

> La misión del Hijo y del Espíritu Santo, por la que Dios nos comunica la vida de Dios, tiene un doble aspecto. Aun siendo verdad que el Hijo se hace hombre en Jesús y que el Espíritu es enviado por Jesucristo en Pentecostés, el Verbo de Dios está presente en la creación e ilumina a todo ser que viene a este mundo (Jn 1,1-3.9) y el Espíritu de Dios está presente y activo también en el mundo desde el comienzo (Gen 1,2) (p. 138).

Esta reflexión no apareció como por arte de magia, sino que fue una combinación de cambios eclesiales y sociales que llevaron a una reflexión más profunda del sentido de misión. Por un lado, se aumentó el contacto con otras iglesias cristianas y con otras religiones y se produjo una progresiva crisis de fe, causa y consecuencia de la relativización de la misión *ad gentes* y de un debilitamiento general del impulso misionero; por otro lado, se fue produciendo un rechazo implícito al mandato misionero de Cristo en el Evangelio al percibirse, como se mencionaba, como una carga exterior; aunado a lo anterior, se notó una pérdida progresiva de la identidad cristiana que, en relación a la misión de la Iglesia, se manifestó en el rechazo a esta misión, a la secularización y a una "teología pluralista de las religiones". Todo esto llevó a una progresiva reflexión sobre el fundamento trinitario de la

misión que condujo a la conclusión de que la misión de la Iglesia no solamente se funda en el mandato misionero de Cristo, sino en la misma Santísima Trinidad.

Con esa nueva perspectiva, se ha concebido la misión de la Iglesia no como una iniciativa suya ni como de su propiedad, sino como procedente de Dios; esto ha contribuido enormemente para evitar percibir la misión eclesial simplemente como una respuesta obediente a un mandato hecho por Jesucristo, y para desterrar visiones parciales o sesgadas, no necesariamente erróneas, que se han tenido a través de la historia, como las expuestas por Bueno y Calvo (2003):

> La misión había venido siendo comprendida de modos diversos: en sentido soteriológico, de cara a la salvación de las almas, para liberarlas de la condenación eterna; en sentido cultural, como cristianización, es decir, como introducción de otros pueblos en la superioridad del mundo occidental cristiano; en categorías eclesiológicas, como expansión de la Iglesia concreta en otros lugares o contextos; en perspectiva histórico-salvífica, como conducción del mundo y de la historia hasta la consumación en el Reino de Dios. Desde estas perspectivas la referencia a Cristo se reducía al recuerdo de su mandato misionero, y la referencia a Dios quedaba en la lejanía, como un origen desconectado de hecho del desarrollo estricto de las iniciativas misioneras (p. 642).

La profundidad del sentido de la misión y su fundamento teológico hunden sus raíces en la misma Santísima Trinidad ("*Missio Dei*"), tanto en sus relaciones *ad intra* como en sus misiones *ad extra*. Estas reflexiones, originadas en la misionología protestante, pero adoptadas sólidamente en el ámbito católico, de acuerdo a los mismos autores, son el resultado de un "deseo de reconducir las misiones a un origen más radical, sea la misión de la Iglesia sea el Dios que da origen a la misión" (Bueno y Calvo, 2003, p. 642.), llevándolas a ser consideradas como una expresión de la misión misma de Dios y como elemento esencial de la Iglesia. Esto se comprende desde la profundidad del amor y la comunión que existe entre las personas de la Santísima Trinidad y en sus procesiones, como lo explica Müller (2002): "En estas procesiones (*processiones*) intertrinitarias se apoyan las misiones (*missiones*): la venida de la palabra en carne (Encarnación) y la venida del Espíritu Santo en Pentecostés" (p. 35). Para comprender la profundidad y belleza del sentido que tiene la participación de la misión divina hacia los seres humanos y a la Iglesia, Bevans (1999) comparte una analogía:

> Cuando estuve en África hace varios años compré una imagen en bajorrelieve, de madera, que muestra tres figuras iguales que se mueven en una graciosa danza. En esta danza no están viendo hacia adentro –una a la otra- sino hacia fuera. Tienen las manos unidas sobre las cabezas y sostienen un globo. Esto, creo, es una bella representación –aunque sea muy

> análoga y simbólica- del amor rebosante de Dios por su creación y la vida comunitaria de Dios que es el origen y el destino de la creación. Éste es nuestro Dios –una comunidad-en-misión (p. 18).

La misión trinitaria constituye un modelo comunitario de la misión eclesial y la expresa como fruto del sólido amor que une al Padre, al Hijo y al Espíritu Santo, el cual no se queda hacia el interior, sino que se transforma en creación y en redención; "la misión en lo más hondo, tiene su fundamento en el misterio de la Trinidad de Dios, en sus 'procesiones' y 'misiones', en Dios, cuyo ser es comunicarse y entregarse" (Müller, 1988, p. 51).

La misión de la Iglesia tiene sus raíces en la Santísima Trinidad, según la perspectiva que le da la Constitución Dogmática Conciliar *Lumen Gentium*: "Así toda la Iglesia aparece como pueblo unido por la unidad del Padre, del Hijo y del Espíritu Santo" (Pablo VI, 1964a, núm. 4). Es decir, este pueblo de Dios (la Iglesia) participa de la misión *ad extra* del Padre, que nos convoca como pueblo; del Hijo, quien realiza la salvación universal y nos envía a predicar el Evangelio a todo el mundo; y del Espíritu Santo, que nos acompaña desde Pentecostés para cumplir esta misión, como se expresa en el documento *Ad Gentes*: "La Iglesia peregrinante es, por su propia naturaleza, misionera, puesto que tiene su origen en la misión del Hijo y la misión del Espíritu Santo según el plan de Dios Padre" (Pablo VI, 1965c, núm. 2)". En esta participación, explica el mismo documento, el fin último de la misión es que "la claridad de Dios, que resplandece en el rostro de Cristo, ilumine a todos por el Espíritu Santo" (núm. 42). En consecuencia, la Iglesia predica la palabra de Dios para extender el regalo de la salvación a todos, para que la totalidad del mundo se transforme en Pueblo de Dios, y para que en Cristo se dé todo honor y gloria al Creador y Padre, como se expresa en la Constitución *Lumen Gentium*:

> Así, pues, la Iglesia ora y trabaja para que la totalidad del mundo se integre en el Pueblo de Dios, Cuerpo del Señor y templo del Espíritu Santo, y en Cristo, Cabeza de todos, se rinda al Creador universal y Padre todo honor y gloria (Pablo VI, 1964a, núm. 17).

En esta perspectiva trinitaria de la misión, Dios aparece como el primer actor en el anuncio de la salvación, quien toma la iniciativa en el plan de salvación; sin embargo, no es sólo un "jefe" que envía y permanece ajeno o solamente supervisa el cumplimiento de la misión:

> No es sólo el enviante, el que dispone y actúa, sino a la vez el que se convierte en el enviado y en el contenido de la misión. Toda la historia de la salvación puede ser considerada como una historia de la misión de Dios (Bueno y Calvo, 2003, pp. 644-645).

Dios Padre se involucra en esta misión acompañando al Hijo y al Espíritu Santo, así como a la Iglesia misma. Para comprender mejor este acompañamiento de Dios Uno y Trino, se explicará cómo se conciben las misiones de cada una de las personas divinas y sus consecuencias en la misión de la Iglesia.

La misión del Padre, descrita en el documento *Ad Gentes*, se presenta en la perspectiva del amor divino concebido como fuente hacia los seres humanos:

> Pero este designio dimana del "amor fontal" o de la caridad de Dios Padre, que, siendo Principio sin principio, engendra al Hijo, y a través del Hijo procede el Espíritu Santo, por su excesiva y misericordiosa benignidad[…] Pero plugo a Dios llamar a los hombres a la participación de su vida no sólo en particular, excluido cualquier género de conexión mutua, sino constituirlos en pueblo, en el que sus hijos que estaban dispersos se congreguen en unidad (*cf*. Jn, 11,52) (núm. 2).

El Padre se revela a sí mismo a través de las Sagradas Escrituras como el Creador de todo cuanto existe y, por tanto, como quien diseña el Plan de salvación desde el amor divino que existe al interior de la Trinidad y que da origen a la misión; el Padre es el "enviador" del Hijo y del Espíritu Santo. "Esta salida de Sí, necesidad del Amor de manifestarse y asimilarse el ser amado, es el fundamento profundo de la misión, como emisión de amor, eficaz, es decir, unificador" (Dournes, 1965, p. 39). Silanes (1987) lo presenta como fuente y destino de la misión, pues "dentro del misterio trinitario, el Padre es el principio del cual todo procede y el término en el que revierte todo y se corona la unidad. En la revelación, el primero que se ha manifestado es el Padre" (p. 205). En esta misma línea, Bueno (2016) lo presenta como el Amor primero que crea el cosmos y la familia humana y, mediante el envío del Hijo y del Espíritu Santo, manifiesta su misión como…

> Una invitación a las criaturas para que participaran de su felicidad y de este modo pudiera desarrollar una convivencia pacífica y gozosa. La creación entera, la naturaleza material y los seres vivos, está abrazada por el amor originario, abierto a una plenitud siempre mayor (LG 2; AG 2) (p. 124).

La misión del Padre, manifestada como amor creador, debe conducir a la unidad de todo y de todos en una perspectiva trinitaria, teniendo como modelo de comunión al Padre, al Hijo y al Espíritu Santo. Así lo expresan los obispos latinoamericanos en Santo Domingo:

> El misterio del Reino, escondido durante siglos y generaciones en Dios (*cf*. Col 1, 26) y presente en la vida y las palabras de Jesús, identificado con su persona, es don del Padre (*cf*. Lc 12, 32 y Mt 20, 23) y consiste en la comunión, gratuitamente ofrecida, del ser humano con Dios (*cf*. EN 9; Jn 14, 23), comenzando en esta vida y teniendo su realización plena en la eternidad (*cf*. EN 27). (CELAM, 1992, núm. 5).

Es así como la misión del Padre se conecta con la misión de su Hijo Jesucristo y, a través de Él y el Espíritu Santo, se conecta con la humanidad y con la Iglesia.

La misión del Hijo es también sintéticamente explicada en *Ad Gentes*, donde se describe el objetivo de la misión de Jesucristo en términos del establecimiento de la paz y la comunión entre Dios y los hombres, herida como consecuencia del pecado:

> Decretó [Dios] entrar en la historia de la humanidad de un modo nuevo y definitivo enviando a su Hijo en nuestra carne para arrancar por su medio a los hombres del poder de las tinieblas y de Satanás (*cf*. Col., 1,13; Act., 10,38), y en Él reconciliar consigo al mundo (*cf*. 2 Cor., 5,19). A Él, por quien hizo el mundo, lo constituyó heredero de todo a fin de instaurarlo todo en El (*cf*. Ef., 1,10) (Pablo VI, 1965c, núm. 2).

En esta línea, en el documento de Aparecida se afirma que Jesucristo es reconocido como "el primer y más grande evangelizador enviado por Dios (Lc 4, 44) y, al mismo tiempo, el Evangelio de Dios (Rm 1, 3)" (CELAM, 2007, núm. 103). Se presenta a sí mismo como el enviado del Padre (Jn 20, 21); Él es el primer misionero y la plenitud de la revelación:

> Muchas veces y de muchos modos habló Dios en el pasado a nuestros Padres por medio de los Profetas; en estos últimos tiempos nos ha hablado por medio del Hijo a quien instituyó heredero de todo, por quien también hizo los mundos (Heb 1, 1-2).

La misión de Jesús, el Verbo de Dios hecho carne (Jn 1, 14), consiste en ser mediador entre Dios y los hombres para nuestra salvación, compartiéndonos la vida divina, como lo explica Bueno (2016): "Dios pretendía restablecer la paz y la comunión, ofreciendo a los seres humanos la posibilidad de participar de la naturaleza divina" (p. 125). La convicción del carácter único de la revelación-salvación en Jesucristo fue experimentado por los discípulos y por la Iglesia primitiva a través de las enseñanzas y los milagros de Jesús, y sobre todo por su muerte y resurrección; a través de este central acontecimiento "llegaron gradualmente al conocimiento de que Dios se había revelado en Jesús de Nazareth; esta revelación era para su salvación y para salvación de todos los pueblos" (Karotemprel, S. 2000. p. 45). Los discípulos se dieron cuenta que era Dios quien se revelaba en Jesucristo, que Él era el cumplimiento de las promesas del Antiguo Testamento y que esta revelación era para todos los pueblos.

El misterio central de salvación, realizado por Jesucristo a través de su muerte y resurrección, ofrece a todos un supremo ejemplo de sumisión humana a Dios y de donación al prójimo, es decir, de amor a Dios sobre todas las cosas y al prójimo como a sí mismo; su

muerte y resurrección tienen un carácter esencialmente soteriológico: Muere por la salvación de todos los hombres, comprendida no como una póliza de seguros religiosa, sino como la transformación gradual de cada persona a imagen y semejanza de Dios para alcanzar así una verdadera humanidad en Jesucristo (Ef 4,24) a través de la vivencia profunda de los dos mandamientos: como expresión de la sumisión de Dios y de la donación al prójimo. Esta convicción es la que empujó a los apóstoles a proclamar la salvación ofrecida por Jesucristo, como lo explica Karotemprel (2000): "El testimonio último de los apóstoles confirma el hecho de que creyeron firmemente en Jesucristo como único salvador de todos" (p. 48).

Aunque otras religiones tienen referencias explícitas o implícitas a la salvación, en el cristianismo se muestra una dimensión especial: el Dios Trinidad es la fuente de revelación y de redención cumplida a través de la muerte y resurrección de Jesucristo, pues Dios "quiere que todos los hombres se salven y lleguen al conocimiento pleno de la verdad" (1Tim 2, 4). La redención ofrecida por Cristo es mucho más que ser salvados del pecado y de la separación permanente de Dios; es participar de la vida trinitaria de Dios, en el conocimiento, en el amor y en la comunión.

Jesucristo es el primero y más grande evangelizador, pues Él mismo es la Buena Nueva y anuncia la Salvación y el establecimiento del Reino de Dios en la tierra. Este Reino es tema central en su predicación, a tal grado que "todo se convierte en 'lo demás', que es dado por añadidura. Solamente el reino es pues absoluto y todo el resto es relativo" (Pablo VI, 1975, núm. 8); Jesús lo presenta de manera integral como expresión de la salvación también integral, mostrada a través de sus milagros, con los que libera de la enfermedad, consecuencia del pecado original, como también por medio del perdón de los pecados, liberando su vida de las ataduras interiores. Si bien el Reino de Dios tiene un carácter escatológico, pues se tiene la esperanza de su plenitud al final de los tiempos, es establecido desde ahora por Jesucristo como objetivo primordial de su misión como enviado del Padre. De tal importancia es el Reino, que Juan Pablo II (1990c) lo describe así: "El Reino de Dios no es un concepto, una doctrina o un programa sujeto a libre elaboración, sino que es ante todo una persona que tiene el rostro y el nombre de Jesús de Nazaret, imagen del Dios invisible" (núm. 17). La misión del Hijo, al igual que su Reino, es universal, y así lo transmitió a sus apóstoles y a la Iglesia.

De la misma manera que la misión del Hijo está unida a la misión del Padre, la misión del Espíritu Santo apoya, confirma y continúa la misión del Hijo. El documento conciliar *Ad Gentes* la explica desde la perspectiva del plan de salvación de Dios; vale la pena citar una buena parte del texto, pues muestra diferentes aspectos de la misión de la tercera persona de la Santísima Trinidad en el mundo:

> Y para conseguir esto envió Cristo al Espíritu Santo de parte del Padre, para que realizara interiormente su obra salvífica e impulsara a la Iglesia hacia su propia dilatación. Sin duda, el Espíritu Santo obraba ya en el mundo antes de la glorificación de Cristo. Sin embargo, descendió sobre los discípulos en el día de Pentecostés, para permanecer con ellos eternamente (*cf*. Jn., 14,16)[…] El Espíritu Santo "unifica en la comunión y en el servicio y provee de diversos dones jerárquicos y carismáticos", a toda la Iglesia a través de los tiempos, vivificando las instituciones eclesiásticas como alma de ellas e infundiendo en los corazones de los fieles el mismo impulso de misión del que había sido llevado el mismo Cristo. Alguna vez también se anticipa visiblemente a la acción apostólica, lo mismo que la acompaña y dirige incesantemente de varios modos. (Pablo VI, 1965c, núm. 4).

Aunque en los inicios de la misionología no se encuentran reflexiones sobre el papel del Espíritu Santo en la misión de la Iglesia, estas se han desarrollado gradualmente hasta el punto de reconocerle un lugar central en el Vaticano II por varias características, entre las que resaltan que es enviado por Cristo de parte del Padre, es impulsor de la tarea misionera de la Iglesia, está presente en ella, empuja hacia la comunión y el servicio a través de dones y carismas, vivifica las instituciones eclesiales y se anticipa a la acción de la misma Iglesia. Veamos con mayor detalle cada uno de estos elementos.

La misión del Espíritu Santo está esencialmente unida a las misiones del Padre y del Hijo. La profundidad de su acción es descrita por Bevans (1999): "A través de la presencia del Espíritu Santo, la parte 'más interna' de Dios –su misterio- sale al exterior en el mundo. El Espíritu Santo, en otras palabras, es 'el interior de Dios hacia fuera'" (p. 21). Él es quien prepara los corazones para que, mediante la predicación de los misioneros, la semilla del Evangelio quede sembrada y pueda dar fruto; Él fue quien lanzó a los apóstoles y a los discípulos de Jesús a predicar la palabra de Dios y a compartir su fe en Judea, Samaria y en todos los confines de la tierra, como se muestra en Hechos de los Apóstoles.

El Espíritu Santo es revelado como el enviado por Cristo de parte del Padre, de acuerdo a diferentes textos bíblicos, como Lc 24, 49 ("Voy a enviar sobre ustedes la Promesa de mi Padre") y Jn 15, 26 ("Cuando venga el Paráclito que yo les enviaré junto al

Padre, el Espíritu de la verdad, que procede del Padre, Él dará testimonio de mí"). El Espíritu Santo…

> Es el principio vivificador y animador de la Iglesia[…] Por medio del Espíritu, el amor del Padre inunda a todos los hombres (*cf*. Rom 5, 5) y los constituye en hijos suyos (*cf*. Rom 8, 14s) y les otorga la santificación y la redención (*cf*. 1Cor 6, 1) (Silanes, 1987, p. 210).

Pero su misión no es alterna ni paralela a la de Cristo, sino su continuadora y fortalecedora, pues no se puede comprender sin referirse a la misión de Hijo, ni la del Hijo sin referirse al Espíritu Santo, como afirma Juan Pablo II (1990c):

> Este Espíritu[…] no es, por consiguiente, algo alternativo a Cristo, ni viene a llenar una especie de vacío, como a veces se da por hipótesis que exista entre Cristo y el Logos. Todo lo que el Espíritu obra en los hombres y en la historia de los pueblos, así como en las culturas y religiones tiene un papel de preparación evangélica, y no puede menos de referirse a Cristo (núm. 29).

Estas afirmaciones del Papa, explica López-Gay (1999), son en parte respuesta a quienes han afirmado que la época de Cristo y de sus enseñanzas ha pasado, y que ahora vivimos en la época del Espíritu Santo, quien ha venido a sustituirla. Por el contrario, ambas misiones están íntimamente unidas, pues cuando Jesús envía a sus discípulos (Jn 20, 21-22), lo hace en el Espíritu: "Este envío es *envío en el Espíritu,* como aparece claramente en el texto de san Juan: Cristo envía a los suyos al mundo, al igual que el Padre le ha enviado a él y por esto les da el Espíritu" (Juan Pablo II, 1990c, núm. 22). La unión de ambas misiones se muestra en el acompañamiento del Espíritu Santo en la concepción de María, en el crecimiento de Jesús (Lc 2,40), en su bautismo, y hasta en la cruz, donde Jesús se ofrece al Padre adecuando su voluntad humana a la divina en el Espíritu (Heb 9,14).

La presencia más patente del Espíritu Santo y de su misión se manifiesta en Pentecostés (Hch 2), cuando desciende sobre los apóstoles y los impulsa a proclamar su fe en Jesucristo con energía y coraje, provocando la fe y la unidad en muchos que los escuchaban; este pasaje es una especie de "anti-Babel" (Gen 11, 1-9). Su misión continúa a lo largo de la historia de la Iglesia, como lo explica la Constitución Dogmática *Lumen Gentium*:

> Consumada la obra que el Padre encomendó realizar al Hijo sobre la tierra (*cf*. Jn 17,4), fue enviado el Espíritu Santo el día de Pentecostés a fin de santificar indefinidamente la Iglesia y para que de este modo los fieles tengan acceso al Padre por medio de Cristo en un mismo Espíritu (*cf*. Ef 2,18)[…] El Espíritu habita en la Iglesia y en el corazón de los fieles como en un templo (*cf*. 1 Co 3,16; 6,19), y en ellos ora y da testimonio de su adopción como hijos (*cf*. Ga 4,6; Rm 8,15-16 y 26). Guía la Iglesia a toda la verdad (*cf*. Jn 16, 13), la unifica en

> comunión y ministerio, la provee y gobierna con diversos dones jerárquicos y carismáticos y la embellece con sus frutos (*cf*. Ef 4,11-12; 1 Co 12,4; Ga 5,22) (Pablo VI, 1964a, núm. 4).

La misión de la Iglesia se sostiene permanentemente en el Espíritu Santo, cuya misión consiste en guiarla, acompañarla y fortalecerla; Él es quien da energía a la Iglesia para que dé testimonio, incluso con la sangre, de la salvación traída por Jesucristo mediante su muerte y su resurrección; así lo explica Federici (2000): "El Espíritu vuelve 'misioneros' a los apóstoles, testigos de la resurrección de Cristo, mártires (testigos) de Dios y de Cristo como el Padre y el Espíritu Santo dieron testimonio del Hijo (*cf*. Jn 3, 33)" (p. 61). El Espíritu Santo es quien abre los corazones y quien anima y sostiene al evangelizador dándole sabiduría para proclamar la Buena Nueva, como lo describe el Papa Francisco (2013d): "El Espíritu Santo, además, infunde la fuerza para anunciar la novedad del Evangelio con audacia (*parresía*), en voz alta y en todo tiempo y lugar, incluso a contracorriente" (núm. 259).

La reflexión sobre la presencia del Espíritu Santo en la misión de la Iglesia ha continuado evolucionando después del Vaticano II. Uno de esos avances se muestra una década más tarde, cuando el Papa Pablo VI afirma por primera vez:

> El Espíritu Santo es el agente principal de la evangelización: Él es quien impulsa a cada uno a anunciar el Evangelio y quien en lo hondo de las conciencias hace aceptar y comprender la Palabra de salvación. Pero se puede decir igualmente que Él es el término de la evangelización (1975, núm. 75).

Cuatro años más tarde y en esta misma línea, los obispos latinoamericanos lo reconocen como el encargado de conducirnos a la verdad plena y a dar testimonio, afirmando que "es el principal evangelizador, quien anima a todos los evangelizadores y los asiste para que lleven la verdad total sin errores y sin limitaciones" (CELAM, 1979, núm. 202). Posteriormente, en el documento misionero *Redemptoris Missio* elaborado por Juan Pablo II (1990c), se avanza en la reflexión y se afirma que "el Espíritu Santo es en verdad el protagonista de toda la misión eclesial; su obra resplandece de modo eminente en la misión *ad gentes*" (núm. 21), reconociendo incluso que es Él "quien esparce 'las semillas de la Palabra' presentes en los ritos y culturas, y los prepara para su madurez en Cristo" (núm. 28). Es muy significativo percibir que, siendo el Espíritu Santo el gran ausente en los inicios de la misionología, se llega a reconocer su papel en el desarrollo de la misión de la Iglesia y de los cristianos al compartir la fe.

La conciencia del protagonismo del Espíritu Santo en la misión brota de la convicción de que Él sopla donde quiere, dentro y fuera de la Iglesia. Él actúa en la preparación y en el desarrollo de las semillas del Verbo en todos los pueblos; estas semillas se perciben en las iniciativas religiosas y en los esfuerzos de la actividad humana que tienden a la verdad, al bien y a Dios. Es importante destacar que este concepto no es original del Vaticano II, sino que procede de la Iglesia primitiva, como en San Justino, quien lo llama en griego "*Spemata tou Logou*", como explica el Obispo Elías Zoghby en una asamblea del mismo Vaticano II para referirse a la preparación que ha hecho el Espíritu Santo en "aquellas almas [que] recibieron desde su creación el Verbo Creador, esto es, la semilla divina, que espera el rocío de un nuevo amanecer para que crezca y fructifique" (Citado por Moreno, J., 1993, p. 129). Es una manera como se explica la pedagogía de Dios a través del Espíritu Santo para preparar los corazones de las personas que escucharían la palabra de Dios a través de los misioneros. De hecho, es desde esta perspectiva pedagógica que San Agustín, de quien se expuso su concepto de educación en el capítulo anterior de este trabajo de investigación, toma este concepto de San Justino para referirse a la pedagogía de Dios en la creación desde su palabra creadora y eficaz:

> Tan fácil es a Dios crear todas las cosas, ya que todas las cosas fueron creadas por la sabiduría de Dios, como le es darles a ellas movimientos eficacísimos, para que esto que ahora vemos moverse con intervalos de tiempo llevándolos a cabo como conviene a cada una según su género, tenga origen de aquellas razones ingénitas las que en forma seminal introdujo Dios en las naturalezas en el acto de crearlas, cuando *dijo y se hicieron,* cuando *lo ordenó y fueron creadas* (*De g. ad lit.*, libro IV, capítulo XXXIII, núm. 51).

Las razones ingénitas en forma seminal son las semillas del Verbo depositadas por el Espíritu Santo en el mundo desde su creación. Esta acción del Espíritu Santo fuera de la Iglesia se presenta de muchas maneras, y una de las más reconocidas es la que explica Federici (2007):

> Es el Espíritu Santo quien abre el corazón de los no cristianos de manera que, creyendo en Jesús, se conviertan libremente y se adhieran a Aquél que es "el Camino, la Verdad y la Vida" (Jn 14, 6), respondan a todas las esperanzas de su interior (p. 62).

También se reconoce su acción en aquellos a quienes no les es posible conocer a Cristo o quienes llevan una vida recta: "El Espíritu se halla en el origen de los nobles ideales y de las iniciativas de bien de la humanidad en camino" (Juan Pablo II, 1990c, núm. 28). En un contexto latinoamericano, el documento de Santo Domingo reconoce la presencia del

Espíritu Santo antes de la llegada de los misioneros venidos de Europa: "Esta religiosidad natural predisponía a los indígenas americanos a una más pronta recepción del Evangelio, aunque hubo evangelizadores que no siempre estuvieron en condiciones de reconocer esos valores" (CELAM, 1992, núm. 17).

El plan de salvación por la humanidad es la expresión más palpable de la misión de la Santísima Trinidad; los cristianos, congregados como Iglesia, pueblo de Dios, participamos de esta misión. Es el Padre quien nos ha creado, Cristo quien se nos ha presentado como "camino, verdad y vida" (Jn 14, 6) y como redentor, y el Espíritu Santo como santificador y fortalecedor de esta misión; no son tres misiones sino una sola presentada en tres formas inseparables. La misión es obra de Dios que es comunión, lo cual exige de nosotros una respuesta en la comunión, como lo afirman los obispos latinoamericanos en Aparecida:

> El misterio de la Trinidad es la fuente, el modelo y la meta del misterio de la Iglesia: 'Un pueblo reunido por la unidad del Padre, del Hijo y del Espíritu Santo", llamada en Cristo "como un sacramento, o signo e instrumento de la íntima unión con Dios y de la unidad de todo el género humano'" (CELAM, 2007, núm. 155).

La misión vivida en comunión no es una opción, constituye nuestra esencia como seres humanos y como cristianos, como lo afirma el Papa Francisco (2013d): "El misterio mismo de la Trinidad nos recuerda que fuimos hechos a imagen de esa comunión divina, por lo cual no podemos realizarnos ni salvarnos solos" (núm. 178); por ello que se puede afirmar con contundencia que la vocación misionera, al igual que la misión, no va solamente a los bautizados considerados de forma individual, sino a la Iglesia, la comunidad de creyentes, pues ella participa de la misión de Dios. Esto es la consideración del siguiente apartado.

2.1.4.2. La Misión de la Iglesia como participación en la Misión de Dios.

Se puede afirmar que la Iglesia tiene una misión sólo en referencia a la misión de Dios, de la que se ha hecho referencia en el apartado anterior. La Iglesia participa de la misión de Dios, Uno y Trino: Dios Padre envía a su Hijo al mundo para nuestra salvación; el Hijo, desde el Padre, envía al Espíritu Santo para fortalecer a la Iglesia, a la que envía para anunciar la Buena Nueva de salvación a toda la humanidad. La misión de la Iglesia constituye el elemento más importante de su existencia, por ello el documento conciliar *Ad*

Gentes afirma que "la Iglesia peregrinante es misionera por su naturaleza" (Pablo VI, 1965c, núm. 2). A continuación se explicitará la relación de la Iglesia con el Reino de Dios, anunciado e instaurado por Jesucristo; él "fundó su Iglesia como sacramento de salvación" (núm. 5). Se presentarán también de forma sistemática las características de esta misión.

La convicción de que la Iglesia participa de la Misión Trinitaria es la tesis sobre la que obras misionólogicas y el magisterio de la Iglesia han construido su visión de la misión eclesial. Es desde esta perspectiva que el Papa Francisco (2013d) afirma que la Iglesia "es ciertamente un *misterio* que hunde sus raíces en la Trinidad, pero tiene su concreción histórica en un pueblo peregrino y evangelizador, lo cual siempre trasciende toda necesaria expresión institucional" (núm. 111). La presencia trinitaria es la que evita que la Iglesia se reduzca simplemente a una organización social con fines espirituales y con una estructura inflexible.

La participación de la Iglesia en la misión de Dios implica también tener a la Santísima Trinidad como modelo de una misión que es vivida comunitariamente desde el amor entre las personas divinas y de su amor hacia los seres humanos. Desde esta perspectiva, Siantes (1987) explica:

> La Iglesia aparece como una muchedumbre reunida por la unidad del Padre, del Hijo y del Espíritu Santo" (LG 4, 2). Esta densa descripción de la Iglesia, tomada de San Cipriano (De orat. Dom., 23; PL 4, 553), pone de manifiesto que la Iglesia participa, imita y manifiesta la vida de comunión de las diversas personas, en su vida "ad intra" y en su manifestación "ad extra". La Iglesia hunde sus raíces en el misterio trinitario y tiene como misión fundamental hacer realidad el mandato del Señor de enseñar y bautizar a todos los hombres en el nombre y para gloria del Padre, del Hijo y del Espíritu Santo (*cf*. Mt 23, 19) (p. 194).

La misión y la comunión de la Iglesia, con su fundamento en la misión y comunión trinitaria, son los elementos esenciales en la comunidad de fe. La misión eclesial "nace de la misión de Dios, en Cristo y en el Espíritu. Es una comunidad llamada y enviada –*misionada*- por Dios en continuidad con la misión misma de Dios" (Amaladoss, 1994, p. 141).

La Iglesia se concibe a sí misma como el pueblo de Dios enviado por Él mismo para continuar la obra de salvación en el mundo entero. Estas consideraciones cobran fuerza, al igual que las desarrolladas sobre la misión trinitaria, desde lo expuesto en el documento *Ad Gentes*, en el que, por un lado, se expresa el sentido de su misión desde el doble envío

pospascual (Jn 20, 21; Mt 28, 19-20), y por otro, ésta se desarrolla en todos los pueblos con la fuerza del Espíritu Santo a través de diferentes medios:

> La misión, pues, de la Iglesia se realiza mediante la actividad por la cual, obediente al mandato de Cristo y movida por la caridad del Espíritu Santo, se hace plena y actualmente presente a todos los hombres y pueblos para conducirlos a la fe, la libertad y a la paz de Cristo por el ejemplo de la vida y de la predicación, por los sacramentos y demás medios de la gracia, de forma que se les descubra el camino libre y seguro para la plena participación del misterio de Cristo (Pablo VI, 1965c, núm. 5).

La misión de la Iglesia continúa la misión de Cristo, el enviado del Padre, con la fuerza del Espíritu Santo; la Santísima Trinidad es la fuente y el fin de su misión, como lo explica Wilanin (2000): "La Santísima Trinidad no solamente es fuente primordial de la existencia y misionariedad de la Iglesia, sino que constituye también su cumplimiento (coronación)" (p. 38). De aquí es de donde se desprende la naturaleza misionera de la Iglesia, su razón ontológica, que será explicada en el siguiente apartado.

En la Iglesia primitiva no se requerían justificaciones para afirmar su identidad misionera; era parte de su vida. Se sabía enviada por Jesús con la responsabilidad de testimoniarlo con su comunión, tanto con Dios como entre los cristianos, y lo hacía de forma natural (Hch 2,42-47), pues su vida misma estaba centrada en la proclamación del Evangelio; no era una exigencia externa ni un simple cumplimiento de un mandato, sino un impulso espontáneo profundamente asumido. Aunque ahora no se percibe tan claramente como entonces, existe "un nexo íntimo entre Cristo, la Iglesia y la evangelización. Mientras dure este tiempo de la Iglesia, es ella la que tiene a su cargo la tarea de evangelizar" (Pablo VI, 1975, núm. 16).

Jesús nos envía, como hijos de Dios mediante el bautismo, a participar del amor de Dios por la humanidad anunciando la Buena Nueva de salvación, como afirman los obispos latinoamericanos en Aparecida: "Queremos expresar la alegría de ser discípulos del Señor y de haber sido enviados con el tesoro del Evangelio" (CELAM, 2007, núm. 28). Este envío no es solamente a la jerarquía, sino a toda la comunidad cristiana desde diferentes funciones, todas igualmente importantes, ya que todas se complementan entre sí y se orientan al mismo fin de extender el Reino de Dios en la tierra:

> Esta misión eclesial se cumple orgánicamente, según el plan del Salvador, que "a unos constituyó apóstoles; a otros, profetas; a unos evangelistas, y a otros pastores y maestros, a

> fin de perfeccionar a los cristianos en la obra de su ministerio y en la edificación del cuerpo de Cristo" (Ef 4,11-12).
> Los diversos papeles son *complementarios* y están destinados a acrecentar de distinto modo la participación en la edificación del reino (Goya, 1998, p. 170).

El envío a la Iglesia por parte de Jesucristo se da con la presencia y la fuerza del Espíritu Santo de la misma manera como lo experimentaron los apóstoles desde Pentecostés y posteriormente con la predicación del Evangelio, como lo atestiguan diferentes pasajes de Hechos de los Apóstoles. Esta presencia y fuerza ha permanecido ininterrumpida en la Iglesia, como afirma el documento de Aparecida: "La Iglesia, en cuanto marcada y sellada 'con Espíritu Santo y fuego' (Mt 3, 11), continúa la obra del Mesías, abriendo para el creyente las puertas de la salvación (*cf.* 1 Cor 6, 11)" (núm. 151). Es tan central el papel de la tercera Persona de la Santísima Trinidad que, siendo el protagonista de la misión, sin Él ésta no tiene ningún sentido. Así lo explica López-Gay (1999):

> Sin el Espíritu es imposible ir al mundo entero. "Las técnicas de evangelización son buenas, pero ni las más perfeccionadas podrían reemplazar la acción discreta del Espíritu. La preparación más refinada del evangelizador no consigue absolutamente nada sin Él" (EN 75). Este envío en el Espíritu y con el Espíritu (p. 181).

Es el empuje del Espíritu Santo, su *parresía*, el que nos posibilita ser testigos de Jesús con nuestra predicación y, sobre todo, con nuestra propia vida considerada de manera personal y comunitaria, pues uno de los principales frutos del Espíritu Santo es la vida en comunión, considerada una exigencia de la misión, como lo afirma el mismo autor:

> Sin el Espíritu tendríamos una unión de personas, quizás con un mismo ideal, pero no una "comunión", o unión de personas participando de la misma vida, a los mismos ideales, a la misma actividad[…] El principio de comunión es el Espíritu Santo[...] [quien] "realiza esa admirable unión de los fieles y tan estrechamente une a todos en Cristo, que es Principio de la unidad de la Iglesia" (UR 2) (p. 187).

En suma, la misión de la Iglesia sólo puede ser profundamente comprendida desde la misión de Dios que es Padre, Hijo y Espíritu Santo. Es una misión que abarca la creación, la redención y la santificación y que tiene su fuente y su fin en Dios mismo, quien envía y acompaña a la Iglesia fundada por Cristo. Bevans (1999) lo describe plásticamente: "Dado que Dios se ha revelado a sí mismo como una comunión personal de tres ángulos, 'la misión de la Iglesia', como dice el documento *Cooperatio Missionalis*, 'tiene un carácter esencialmente trinitario' (CM 2)" (p. 17). Es de esta unidad entre la misión de Dios y la misión de la Iglesia que se afirma que la Iglesia es misionera por naturaleza.

Como se enunció anteriormente, el documento conciliar *Ad Gentes* afirma que "la Iglesia peregrinante es misionera por su naturaleza, puesto que toma su origen de la misión del Hijo y del Espíritu Santo, según el designio de Dios Padre" (Pablo VI, 1965c, núm. 2). La razón de fondo en esta afirmación proviene de la convicción de que la Iglesia participa de la Misión de Dios. El para qué de la Iglesia sólo se puede responder desde la perspectiva de la Misión y, de la misma manera, el qué y el para qué de la misión sólo pueden responderse desde la Iglesia, enviada por Jesús a continuar su misión. Bueno (2016) lo explica concisamente:

> La figura de la Iglesia y la figura de la misión se condicionan recíprocamente. La figura de la Iglesia determina el tipo de misión; pero a la vez el ejercicio de la misión va continuamente interpelando, provocando y estimulando la figura de la Iglesia (p. 152).

En otras palabras, el sentido de la existencia de la Iglesia sólo se puede concebir desde su misión, que consiste en evangelizar, en llevar la Buena Nueva a todos los confines de la tierra; "la Iglesia vive para evangelizar; su vida y vocación se realizan cuando se hace testimonio, cuando provoca la conversión y conduce a los hombres y a las mujeres a la salvación" (CELAM, 1992, núm. 123).

Es desde esta perspectiva que se hace una distinción entre "Misión" y "misiones", siendo éstas últimas la concreción y el medio para la consecución de aquella por parte de la Iglesia, por ello Girardi (2016) explica, apoyado en el Papa Francisco:

> Más que acentuar las "misiones específicas", [el Papa] insiste reiteradamente en la única Misión de la Iglesia, llamada a ser "servidora de todos los pueblos", casi como si nos dijera: Como hay un único Dios, así hay una única Humanidad para salvar y una única Iglesia portadora de la salvación (p. 30).

No se trata de desdeñar las "misiones" o la actividad misionera; al contrario, el mismo Papa Francisco (2013d) complementa:

> La actividad misionera representa aún hoy día el mayor desafío para la Iglesia, y la causa misionera debe ser la primera. ¿Qué sucedería si nos tomáramos en serio estas palabras? Simplemente reconoceríamos que la salida misionera es el *paradigma* de toda obra de la Iglesia (núm. 15).

La Iglesia existe y tiene sentido sólo desde la perspectiva de la misión; aún más, "no es que la Iglesia tenga una misión, sino a la inversa: Porque hay una misión que realizar brota la Iglesia para llevarla adelante" (Bueno y Calvo, 2003, p. 380). Dado que hay una misión que cumplir, Jesucristo congrega a un grupo de apóstoles "para que estuvieran con él y para

enviarlos a predicar" (Mc 3, 14); es por ello que la Iglesia es esencialmente misionera y evangelizadora. Bevans y Schroeder (2009) lo explican:

> Adrian Hastings ha escrito que no se trata tanto de que la Iglesia *tenga* una misión –como si la Iglesia de algún modo existiera *previamente* a su tarea–, sino que más bien *es* misión en cuanto tal; en efecto, como bien se dice, no es que la Iglesia de Cristo tenga de por sí una misión, sino que la misión de Cristo tiene una Iglesia. Quizá la frase más memorable de todas sea la tan citada del teólogo Emil Brunner: "La Iglesia existe para la misión, como el fuego existe para arder" (p. 52).

Girardi (2016) reafirma esta convicción con otras palabras:

> No comienza pues la Misión con la Iglesia, sino que ésta se pone a disposición de la Misión[…] Conocemos la atinada afirmación de J. Moltman: "No es la Iglesia la que tiene una Misión, sino que es la Misión la que tiene a la Iglesia" (p. 21).

La misión no es una opción, sino el sentido de la existencia misma de la Iglesia, como lo afirma el documento *Ad Gentes* al explicar que es desde el cumplimiento de la misión encomendada como la Iglesia se revitaliza y se fortalece:

> Así es manifiesto que la actividad misional fluye íntimamente de la naturaleza misma de la Iglesia, cuya fe salvífica propaga, cuya unidad católica realiza dilatándola, sobre cuya apostolicidad se sostiene, cuyo afecto colegial de Jerarquía ejercita, cuya santidad testifica, difunde y promueve (Pablo VI, 1965c, núm. 6).

Afirmar que la Iglesia es por naturaleza misionera significa que quienes pertenecemos a ella participamos de esta naturaleza también; así es como se comprende que en Aparecida se declare que "todo discípulo es misionero, pues Jesús lo hace partícipe de su misión al mismo tiempo que lo vincula a Él como amigo y hermano" CELAM, 2007, núm. 144). Los cristianos, desde nuestro bautismo, somos llamados a ser testigos de la muerte y resurrección del Señor hasta su retorno al final de los tiempos; es parte de nuestra identidad. Somos continuadores de su misión sabiendo que es una obra eclesial y que en la Iglesia somos los congregados en la unidad del pueblo de Dios.

Ser bautizados en nuestro tiempo significa cumplir la misión encomendada por Cristo de acuerdo a las circunstancias del siglo XXI. En este sentido, Bueno (2016) propone tres coordenadas que debemos tener en cuenta como elementos dentro de los cuales estamos llamados a llevar a cabo nuestra misión hoy: La primera consiste en que vivimos en un mundo globalizado que requiere de una Iglesia mundial; es dentro de la conciencia global como estamos llamados a vivir nuestra catolicidad, combinando armoniosamente lo universal y lo particular desde una visión integradora que lucha contra la exclusión. La

segunda coordenada considera que en un paisaje religioso cambiante, se requiere del protagonismo de las Iglesias-sujeto, es decir, de Iglesias que consideran el contacto continuo con personas de profesan otros credos religiosos para, en el diálogo y en la interacción, anunciar a Jesús por medio de la palabra y de la vida (testimonio). La tercera coordenada se refiere al desplazamiento de la catolicidad de la Iglesia hacia el Sur, lo cual exige una suficiente atención a las Iglesias locales llenas de vitalidad y fuerza, sobre todo en regiones menos favorecidas económicamente, pues ellas tienen la posibilidad de renovar el cristianismo: "Los centros de gravedad del cristianismo no se encuentran en París, Roma, Londres o París, sino en Manila, Sao Paolo, Lagos o Nairobi" (p. 117).

Es significativo que Pablo VI (1975), en su Exhortación Apostólica *Evangelii Nuntiandi*, declarara que "la tarea de la evangelización de todos los hombres constituye la misión esencial de la Iglesia" (núm. 14). Parecería una forma distinta de decir lo mismo, que la Iglesia es esencialmente misionera, pero a partir de lo considerado en el apartado de misión y evangelización se visualiza la fuerza que tiene esta afirmación: La Iglesia sólo tiene sentido desde el anuncio de la Buena Nueva de salvación a todos los hombres, pues…

> Evangelizar constituye, en efecto, la dicha y vocación propia de la Iglesia, su identidad más profunda. Ella existe para evangelizar, es decir, para predicar y enseñar, ser canal del don de la gracia, reconciliar a los pecadores con Dios, perpetuar el sacrificio de Cristo en la santa Misa, memorial de su muerte y resurrección gloriosa (núm. 14).

En esta misma línea, en el documento de Aparecida los obispos latinoamericanos confirman:

> La misión primaria de la Iglesia es anunciar el Evangelio de manera tal que garantice la relación entre fe y vida tanto en la persona individual como en el contexto socio-cultural en que las personas viven, actúan y se relacionan entre sí (CELAM, 2007, núm. 331).

No se trata, simplemente, de anunciar por anunciar, sino para transformar la vida presente y futura de los destinatarios desde los valores del Reino; se trata, por tanto, de trabajar por la liberación del ser humano del pecado y de todo lo que le impide ser realmente feliz, personal y socialmente. Es precisamente desde esta perspectiva, de la naturaleza misionera y evangelizadora de la Iglesia, como se consideran dos elementos de la misión de Jesucristo y, por ende, de la Iglesia: el Reino de Dios y la salvación.

Como se explicó anteriormente, la misión del Hijo consiste en la instauración del Reino de Dios en la tierra para nuestra salvación, comprendida como la liberación del

pecado y como la vida plena en Dios; este Reino lo predica Jesús desde sus inicios (Mc 1,15), lo relaciona con su misión y lo pone entre las peticiones del Padre Nuestro: "Venga tu Reino" (Mt 6, 10). Para comprender la profundidad de esta petición y de sus implicaciones para nosotros, Vadakumpadan (2000) explica:

> El reino es la realización del plan de salvación de Dios en toda su plenitud. Toda nuestra existencia gira dentro de esta órbita. Se deben evitar, sin embargo, exageraciones de uno o de otro tipo. Por una parte, no se agota sólo por la dimensión religiosa sino que incluye todos los aspectos de la realidad. Por otra, considerar el reino de Dios únicamente en términos humanos y seculares es desnaturalizar su verdadero significado (*cf*. RM, núm. 17) (pp. 67-68).

El Reino de Dios, como realización de la salvación que nos ofrece, es integral: implica tanto lo sobrenatural como lo humano, lo secular. Para hacerlo manifiesto, Jesús dispuso que sus apóstoles y su comunidad, la Iglesia, se constituyeran en el sacramento del Reino, es decir, que fueran la semilla, el signo y el instrumento del Reino; por ello Juan Pablo II (1990c) afirma: "La Iglesia está ordenada al Reino de Dios, de la cual es germen, signo e instrumento" (núm. 18), y es a través de la actividad misionera que la Iglesia lo anuncia e invita a todos a acogerlo para vivirlo desde ahora y en plenitud al final de los tiempos.

Afirmar que la misión de la Iglesia consiste en evangelizar significa que debe proclamar el Reinado de Dios con sus valores desde ahora, por ello Bevans y Schroeder (2009) advierten que la Iglesia no existe para proporcionar refugio a las almas amenazadas por el terror del pecado y de la muerte ni es un oasis en medio de un mundo tenebroso; por el contrario…

> El objetivo de la Iglesia es más bien hacer referencia más allá de ella misma, ser una comunidad que proclama, vive y da testimonio del reinado de Dios[…] "Solamente el reino es pues absoluto y todo el resto es relativo" (EN 8) (p. 51).

La Iglesia no se identifica con el Reino de Dios, pero, como explica Bosch (2000), tampoco es ajena a él; es "'un anticipo de su venida, el sacramento de sus expectativas para la historia' (Memorándum 1982:461)" (p. 27). La Iglesia es sacramento del Reino, es un signo visible de la presencia de Dios en el mundo, por ello, "no es fin para sí misma, ya que está ordenada al Reino de Dios, del cual es germen, signo e instrumento" (Juan Pablo II, 1990c, núm. 17). La Iglesia es enviada a anunciar el Reino de Dios a través de la palabra y de su vida, haciendo realidad sus valores en camino hacia su plenitud escatológica.

El Reino de Dios no puede concebirse sin referencia al plan divino de salvación, y en ambos el ser humano está llamado a colaborar para su consecución, como explica Juan Pablo II en el documento recién citado:

> La salvación, que siempre es don del Espíritu, exige la colaboración del hombre para salvarse tanto a sí mismo como a los demás. Así lo ha querido Dios, y para esto ha establecido y asociado a la Iglesia a su plan de salvación (núm. 9).

Por ello, la Iglesia, sacramento del Reino, lo es también consecuentemente de la salvación: "Aquellos cuya vida se ha transformado entran en una comunidad que es en sí misma signo de la transformación, signo de la novedad de vida: la Iglesia, sacramento visible de la salvación" (Pablo VI, 1975, núm. 23). Aunque Dios actúa donde y como quiere, dentro y fuera de la Iglesia, ha dispuesto que la Iglesia tenga como misión hacer presente y visible su Reino y la salvación en todo el mundo. Para esta realización, la Iglesia, como pueblo de Dios, requiere de agentes que lleven a cabo el anuncio de la Buena Nueva y de elementos característicos que debe desarrollar creativamente a través de la historia. Aunque algunos de estos elementos ya han sido expuestos anteriormente, se presentarán como características de la misión de forma un tanto esquemática y ordenada para una mayor claridad.

- Su fundamento y eje central está en la evangelización. La esencia y sentido de la Iglesia consiste en anunciar la Buena Nueva de salvación continuando la obra de Jesucristo; "como Él, la Iglesia vive para evangelizar. Ésa es su dicha y vocación propia (EN 14): Proclamar a los hombres la persona y el mensaje de Jesús" (CELAM, 1979, núm. 224).
- Es universal y concreta. El mandato de Cristo consistió en el envío de los apóstoles a anunciar la Buena Nueva por todo el mundo, es decir, ir a todos los rincones de la tierra. "Las 'misiones' existen en vecindades multiculturales urbanas, en poblados rurales de Ghana, en favelas brasileñas, en universidades europeas, en el ciberespacio global" (Bevans y Schroeder, 2009, p. 54). Por tanto, la misión se concretiza en lugares y acciones específicos que involucran el estilo de vida del enviado: "Todo esto es muy sencillo y los primeros discípulos *jorai* lo entendieron hasta el punto de que, tan pronto estaban instruidos, partían con los pies descalzos por las veredas para ir a evangelizar a sus hermanos" (Dournes, 1965, p. 44).

- Es profética al estilo de Jesús. Un profeta, explica Amaladoss (1994), es el "llamado y enviado a recordar al pueblo las intervenciones salvadoras de Dios en el pasado, a llamarlos a la conversión desde la infidelidad a Dios en el presente y a instarlos a construir una humanidad nueva" (p. 141). El profeta reconoce la presencia de Dios en el pasado y en el presente, y desde ahí se proyecta hacia el futuro con una profunda esperanza expresada con su propia vida vivida siguiendo los pasos de Jesús "por el camino de la pobreza, de la obediencia, del servicio, y de la inmolación de sí mismo hasta la muerte, de la que salió victorioso por su resurrección" (Pablo VI, 1965c, núm. 5).
- Exige a la Iglesia una continua renovación y autoevangelización. La Iglesia no sólo evangeliza a los demás, sino que "continúa a través de los tiempos siendo evangelizada y llevando a todos la Buena Nueva" (CELAM, 1979, núm. 167). Pablo VI (1975) ya lo había afirmado con contundencia y humildad: "La Iglesia siempre tiene necesidad de ser evangelizada, si quiere conservar su frescor, su impulso y su fuerza para anunciar el Evangelio" (núm. 15). Contra toda tentación de constituirse a sí misma como una sociedad de buenos, el centro de la Iglesia está en Dios que llama a todos a la continua conversión, pues "sólo una comunidad, consciente de esa necesidad de ser evangelizada, es capaz de condividir el mensaje de salvación con los demás" (Federici, 2000, p. 75).
- Es un acto comunitario que exige comunión (*koinonia*). La Iglesia está llamada a restituir la comunión que el pecado original rompió, y a participar de la misión de Dios que es comunión trinitaria, como lo describe Bueno (2016): "Nuestro Dios no es un Dios solitario, es *koinonía*, tres realizaciones del amor, tres protagonistas del acto de Amar, el acontecimiento más grande que puede ser pensado o descrito" (p. 128). En la medida en que la Iglesia se deja llenar por la comunión de Dios y la vive en las comunidades eclesiales, evangeliza con su testimonio. Esta unidad no es negación de las diferencias, sino posibilidad de trascenderlas ante lo que nos une, pues como afirma el Papa Francisco (2013d), "es el Espíritu Santo, enviado por el Padre y el Hijo, quien transforma nuestros corazones y nos hace capaces de entrar en la comunión perfecta de la Santísima Trinidad, donde todo encuentra su unidad." (núm. 117). La comunión en la Iglesia es vivida como unidad en la diversidad, pues

> como afirma el documento de Aparecida, "la Iglesia crece no por proselitismo sino por 'atracción': Como Cristo 'atrae todo a sí' con la fuerza de su amor. La Iglesia 'atrae' cuando vive en comunión" (CELAM, 2007, núm. 159).

En suma, la misión de la Iglesia, como participación y continuación de la Misión Trinitaria, implica toda la vida de la comunidad eclesial. Es este pueblo, constituido por millones de personas, el responsable de llevar a cabo su misión tanto a través de consagrados, sacerdotes y religiosas, como de todo bautizado, pues, como se ha mencionado en repetidas ocasiones, todos los bautizados somos los agentes de evangelización. Amaladoss (1994) lo explica:

> Todos los miembros de la Iglesia, con la variedad de sus carismas y responsabilidades, comparten esta misión, que puede manifestarse en una variedad de cometidos, según las circunstancias y las necesidades. Ahora bien, lo que subyace a estos cometidos es su propia identidad de ser misionada –enviada- a proclamar y construir el reino de Dios en el mundo (p. 141).

Ahora bien, aunque todo bautizado es agente de la misión de la Iglesia través de la predicación, vida y oración, existe una vocación específica misionera *ad gentes*, como lo explica el documento conciliar *Ad Gentes*:

> Aunque a todo discípulo de Cristo incumbe el deber de propagar la fe según su condición, Cristo Señor, de entre los discípulos, llama siempre a los que quiere para que lo acompañen y los envía a predicar a las gentes. Por lo cual, por medio del Espíritu Santo, que distribuye los carismas según quiere para común utilidad, inspira la vocación misionera en el corazón de cada uno y suscita al mismo tiempo en la Iglesia institutos, que reciben como misión propia el deber de la evangelización, que pertenece a toda la Iglesia (Pablo VI, 1965c, núm. 23).

De la misma manera como existe el sacerdocio ministerial con personas consagradas a partir de una vocación específica en la Iglesia, además del sacerdocio bautismal que recibimos todos los cristianos, los obispos reunidos en Puebla (CELAM, 1979, núm. 855-856) confirman que existe también una vocación específicamente misionera, además de la misión que tenemos todos los cristianos; como respuesta a ella, algunos bautizados se dedican en cuerpo y alma al desarrollo de la misión de la Iglesia; estas personas se congregan en comunidades religiosas (consagrados) y laicales con carismas específicos. Es significativo que en las últimas décadas se ha dado una creciente importancia al laico como misionero y como evangelizador de tiempo completo desde una vocación especial, como se explica en el documento recién citado:

> Reconociendo en el seno de la Iglesia latinoamericana una toma de conciencia creciente de la necesidad de la presencia de los laicos en la misión evangelizadora, estimulamos a tantos laicos, que mediante su testimonio de entrega cristiana contribuyen al cumplimiento de la tarea evangelizadora y a presentar el rostro de una Iglesia comprometida en la promoción de la justicia en nuestros pueblos (núm. 777).

El laico no puede ya ser considerado simplemente un auxiliar o subordinado del consagrado en la misión evangelizadora de la Iglesia, pues su misión tiene características propias acordes con su vida laical; "su misión propia y específica se realiza en el mundo, de tal modo que con su testimonio y su actividad contribuyan a la transformación de las realidades y la creación de estructuras justas según los criterios del Evangelio" (CELAM, 2007, núm. 210). Entre las realidades laicales que en Aparecida se mencionan, a manera de ejemplo, están la política, los ámbitos sociales, la economía, la cultura, las ciencias, las artes, las relaciones internacionales, los medios de comunicación, la familia, la educación, el trabajo y hasta el sufrimiento y la pobreza. Es en todos los ambientes donde el laico está llamado a desarrollar y compartir su fe con todas las personas con las que interactúa.

Como conclusión de la misión de la Iglesia, se puede afirmar sintéticamente que ésta sólo tiene sentido a partir de la misión el Padre, del Hijo y del Espíritu Santo; su esencia la adquiere desde su envío a continuar la predicación de la Buena Nueva de salvación a todos los seres humanos a través de la construcción del Reino de Dios y de la salvación, por ello es esencialmente misionera y evangelizadora. Para llevar a cabo su misión, debe cumplir una serie de características como una comunidad en la que todos sus miembros, consagrados y laicos, desde su compromiso bautismal, participan, pero siempre desde la comunión con Dios. Se puede decir con Bueno (2016), que "ahora adquiere todo su sentido la afirmación que ya indicábamos: No es que la Iglesia tenga una misión; más bien la misión de la Trinidad 'tiene' una Iglesia para que esa misión de Dios pueda seguir adelante" (p. 125).

Es así como se concluye el cuarto apartado de la primera parte de este segundo capítulo, explicando el fundamento teológico de la misión *ad gentes*, comprendida como una modalidad de la misión de la Iglesia, la cual surge desde el profundo designio de salvación por medio de la misión de Dios. Aunque este fundamento parece teológicamente claro e indiscutible, el hecho es que ha sido comprendido e implementado de diferentes maneras a través de la historia, por lo que la misión de la Iglesia se ha desarrollado con

énfasis distintos a lo largo de los veinte siglos de existencia del cristianismo. Es por ello que se presentarán a continuación los cambios de paradigmas misioneros a través de la historia.

2.1.5. Cambios de paradigmas de la misión de la Iglesia.

La misión de la Iglesia es una por proceder de Dios que es uno, pero su desarrollo es variado por venir de Dios que es también Trinidad. Aunque es una sola misión, se nos revela en tres formas fundamentales y distintas, en las que la Iglesia participa desde su esencia y su actividad evangelizadora a través de la historia en contextos distintos; y precisamente porque la Iglesia está compuesta por humanos inmersos en un proceso dinámico y cambiante, la manera como esta misión ha sido interpretada y llevada a cabo ha variado a lo largo de veinte siglos de cristianismo. Es desde esta perspectiva como se conciben los llamados "paradigmas de la misión", que serán analizados en este apartado. Primeramente se profundizará en el carácter dinámico de la misión de la Iglesia en la historia y, en particular, en la actividad misionera en los inicios del siglo XXI, para luego exponer de manera muy general los paradigmas teológicos que se han construido en diferentes épocas, pues son fundamentales para comprender los paradigmas misionológicos; en esta parte de tomará como eje la teoría propuesta por Hans Küng; finalmente, se expondrán los paradigmas que han sustentado la práctica misionera a través del tiempo, con sus luces y sombras. Este tema es de vital importancia dado que, como afirma Müller (1988) citando a George Santayana, "quien se olvida de la historia, se ve obligado a repetirla" (p. 177). La comprensión de los paradigmas servirá como antecedente para visualizar las características del paradigma emergente actual, así como la proyección de la actividad misionera hacia el futuro, objeto de la segunda parte de este capítulo.

2.1.5.1. Concepción dinámica de la misión en la historia.

La misión de la Iglesia, que consiste fundamentalmente en la evangelización o anuncio de la Buena Nueva a todos los seres humanos para la construcción del Reino de Dios y la salvación con una perspectiva trascendente que va más allá de la vida presente, se orienta también a una humanización, comprendida como la restauración de lo verdaderamente

humano, desfigurado por el pecado y la culpa, y del cosmos, traducido en lo que el Papa Francisco (2015f) llama "el desafío urgente de proteger nuestra casa común" (núm. 13). Se trata del anuncio y la construcción del Reino de Dios desde aquí y ahora, incluido el cuidado de nuestro mundo. La realidad es que esta visión integral ha estado presente en muchos momentos de la historia de la evangelización, pero también se ha hecho a un lado en otros momentos, llevando a errores de los que estamos llamados a aprender para no volverlos a cometer.

De entre los errores de la misión en la historia, por ejemplo, está la separación que en ocasiones se ha dado entre cristianos y "paganos" (en el sentido peyorativo del término), a quienes se les llegó a considerar como bárbaros salvajes condenados al castigo eterno, llevando así a realizar tareas misioneras marcadas por la disyuntiva de "bautismo o muerte"; desde esta visión existieron también intentos desafortunados de justificar la esclavitud de los paganos, al concebirlos como personas de segunda clase, incluso se dio el cuestionamiento en nuestro continente de si los indígenas eran realmente seres humanos. Sería injusto calificar toda la labor misionera de forma negativa, ni siquiera en el tiempo de los errores citados, pues también es cierto que hubo voces que consideraron a los no-cristianos, no como enemigos, sino como personas con derecho y valor debido a su dignidad humana, como fue el caso de Fray Bartolomé de las Casas, aun cuando él mismo llegó a defender la esclavitud de los negros venidos de África, reconociendo posteriormente su error; otro ejemplo de integración de evangelización y humanización loable es el caso de las reducciones en Uruguay y Paraguay y los "pueblos hospital" de Vasco de Quiroga en Michoacán; aún con las deficiencias que se le puedan encontrar a la teología de la liberación reciente por su identificación con el marxismo, constituye un intento de integración del aspecto trascendente con la dimensión social de la misión, tanto en América Latina como en Asia. Tener una concepción dinámica de la misión en la historia, aprendiendo de los aciertos y errores del pasado, contribuye a presentar al Evangelio como un mensaje contextualizado fresco y novedoso, evitando identificarlo con otros motivos. Se trata de una invitación a volver a las fuentes y a desarrollar la misión encomendada por Cristo con la sabiduría que nos da el pasado.

Así como en el ámbito católico ha habido intentos de reforzar el carácter perenne de la misión, negando su carácter dinámico y cambiante, como han sido los intentos de

"universalismo uniformista" del catolicismo, concebido desde una perspectiva occidental y romana, en el protestantismo se ha dado un proceso similar, aunque con características propias, como el caso de iglesias jóvenes desarrolladas como apéndices de las iglesias madres occidentales, a cuya actividad misionera debían su existencia; así sucedió, por ejemplo, con la misión colonial reformada holandesa del siglo XVII y con el anglicanismo.

Es necesario comprender que la misión de la Iglesia ha sido dinámica y que la manera como se desarrolla y se orienta la misión en la actualidad es en gran parte resultado de las luces y sobras del pasado. No se puede dar carpetazo a los errores de la historia; por el contrario, se deben aprovechar para, al menos, no cometerlos de nuevo; hay quien afirma acertadamente que el error es el pedagogo de la vida. Como humanos estamos continuamente expuestos a cometer errores, pero al menos se esperaría que fueran distintos… ¡Hasta para esto se requiere de creatividad!

Así como la actividad misionera ha sido cambiante a través de los siglos, la reflexión sobre ésta, hecha por teólogos e historiadores, se ha realizado en contextos históricos determinados, por ello se han construido, de manera más o menos consciente, paradigmas teológicos y misionológicos en la historia de la evangelización. Esta realidad nos ayuda a comprender la dificultad de juzgar y evaluar acciones misioneras en el pasado desde nuestras categorías actuales; aun así, la conciencia de esta realidad nos ayuda a ser más cautelosos al considerar la realidad integral de cada momento de la historia de la Iglesia y de su actividad misionera; como afirma Espinosa (2008), "conviene considerar los grandes acontecimientos, no sólo en el contexto sociopolítico, sino también en el religioso y en el jerárquico institucional" (p. 15). No se trata de ver acontecimientos pasados como ajenos a nosotros ni elaborar juicios parciales que dejan de lado la realidad compleja de cada momento histórico, sino como hechos que ayudan a comprender nuestra realidad misionera actual y nuestros desafíos hacia el futuro.

Como un intento de comprender nuestro momento misionero actual, el mismo Espinosa, apoyado en Bevans y Schroeder, presenta los acontecimientos externos e internos sucedidos en el siglo XX que están contribuyendo a un cambio de paradigma en la actualidad: A nivel mundial, y sin pretender ser exhaustivo, menciona el surgimiento y la caída del comunismo, las dos guerras mundiales, el fin de la era colonial en África y Asia,

un gran movimiento migratorio, la diversificación y la reconfiguración de naciones y de economías, la planificación familiar, la aparición y el desarrollo de la informática y la computación, el terrorismo y la globalización. En el contexto religioso en general, considera el pluralismo en todas las sociedades, la influencia creciente del Islam, el sincretismo con influencias orientales, la intolerancia religiosa en algunas partes del mundo y los nuevos movimientos religiosos. A nivel intraeclesial están el Concilio Vaticano II, la apertura al diálogo interreligioso, los viajes de Juan Pablo II, la internacionalización de la jerarquía, la disminución en vocaciones consagradas, la secularización y el abandono creciente de fieles de la Iglesia. Ante esta compleja realidad, sostiene, era necesaria la formulación de un paradigma que llevara a un nuevo estilo de misión, con una mirada desde otro horizonte.

En esta misma línea, Bueno (1999) explica que hay cuatro pasos fundamentales en la Iglesia que han ido articulándose y concretizándose hacia un nuevo paradigma a partir de cambios que se han realizado en la teología de la misión:

> Si antes se hablaba de misiones (pensando en las misiones extranjeras), ahora se va a hablar de una misión única a escala mundial; si antes la responsabilidad misionera recaía en la jerarquía y en el clero, ahora se va a destacar la responsabilidad de todos los bautizados y sobre todo de cada una de las comunidades eclesiales; si antes se concebía la motivación de la actividad misionera desde la salvación que había que otorgar a los no cristianos, ahora la salvación se ha de referir de un modo decisivo a esta vida y este mundo; si antes la misión era contemplada desde el mandato de Jesucristo, ahora se va a destacar la acción del Espíritu, lo que provocará una mayor flexibilidad, libertad y apertura, superando los marcos piramidales e institucionales (p. 55).

Desde esta perspectiva, el primer paso, para Bueno, puede resumirse con la frase: "de las misiones a la misión"; es decir, se da una repatriación de las misiones a la Misión de la Iglesia; el énfasis no está en la misión de la Iglesia recibida por participación en la misión trinitaria, "la primacía de la misión sobre las misiones y la centralidad y alcance de la teología misionera en la autoconciencia eclesial adquieren carta de ciudadanía" (p. 56). El segundo paso se da "de la jerarquía a los bautizados y a las comunidades"; esto implica una mayor participación y responsabilidad de todos los bautizados en la misión universal. El tercer paso es "de la salvación más allá de la muerte a la salvación desde ahora" o la recuperación de la integralidad de la evangelización con la humanización; esto no se puede reducir a actividades paternalistas de caridad, sino "a una mejor ordenación de la sociedad humana (GS 39)" (p. 100). El último paso es "del mandato de Cristo a la presencia del

Espíritu", reconociendo que Él es realmente el protagonista de la misión, como se explica en *Evangelii Nuntiandi* (núm. 75) y en el tercer capítulo de *Redemptoris Missio*. Cada uno de estos pasos han sido ya ampliamente tratados en apartados anteriores.

La concepción dinámica de la misión a través de la historia ayuda a comprender que la evangelización se desarrolla en una combinación de elementos permanentes, fundamentados en las Sagradas Escrituras y consolidados por la teología y la misionología, y elementos cambiantes debido a su realización en contextos determinados y en continua transformación. Es desde esta perspectiva compleja que Bevans y Schroeder (2009) hablan acertadamente de "constantes en contexto":

> La Iglesia solamente se convierte en Iglesia cuando responde a la llamada de Dios a la misión, y estar en misión significa cambiar continuamente cuando el evangelio encuentra nuevos y diferentes contextos. Dicho cambio, sin embargo, no es arbitrario; más bien, siempre han existido ciertas *constantes* que, aunque pueden diferir en contenido, están siempre presentes como una especie de marco de referencia a través del cual la Iglesia se identifica a sí misma y alrededor del cual se configura el mensaje evangélico (pp. 157-158).

Con esta visión dinámica de la realización de la misión de la Iglesia a través de la historia se pueden abordar y comprender los paradigmas teológicos y misionológicos que se han desarrollado a lo largo de los siglos; esto nos ayudará a proyectar sólidamente la misión de la Iglesia en el siglo XXI a partir de desafíos que necesariamente debemos tener presentes para ser fieles al envío de Cristo a seguir participando de la misión trinitaria con la fuerza y la *parresía* del Espíritu Santo.

2.1.5.2. Paradigmas teológicos desde la perspectiva de Hans Küng.

La concepción dinámica de la realización de la misión a través de la historia nos ayuda a comprender los paradigmas que han estado detrás de diferentes momentos históricos, así como las luces y sombras de la práctica misionera en cada uno de ellos. Toda acción evangelizadora está definida por una concepción de la misión misma, la cual, hunde sus raíces, en gran parte, en una concepción de la revelación, de la fe y de la Iglesia, en una palabra, de la teología. Lo más significativo es que todo esto nos ayuda a comprender de forma comprehensiva la manera como se concibe y se explica la misión de la Iglesia en los tiempos actuales. Dado que el concepto de paradigma ya fue expuesto en el primer capítulo de este trabajo; sólo se recuperarán algunos elementos significativos para visualizar su

aplicación a la teología en general, y a la misionología en particular. En este apartado se tomará como eje conductor la propuesta paradigmática de Hans Küng, uno de los más grandes teólogos del siglo XX, luego se analizarán sus implicaciones en el plano de la misionología.

Como se compartió anteriormente, el concepto de paradigma fue impulsado por Thomas Kuhn, quien lo visualizó desde el ámbito de las ciencias: Éstas maduran en la búsqueda de la verdad a través de teorías que se convierten en modelos de explicación de la realidad a través de varias etapas (preciencia, ciencia normal, crisis científica, revolución científica y ciencia extraordinaria, que es a su vez el inicio de un nuevo ciclo); cada cambio de paradigma se da enmedio de conflictos que llevan a una nueva revolución, la cual termina posicionando a un nuevo modelo o paradigma. La teoría paradigmática de Kuhn se caracteriza por enfatizar el carácter revolucionario de un paradigma, explicado por Küng (1989) de la siguiente manera:

> Se trata, por tanto, de paradigma en sentido amplio, tal como lo define Kuhn en respuesta a una discusión provocada ("Postscriptum 1969"): "Toda una constelación de convicciones, valores, técnicas, etc., compartidos por los miembros de una determinada comunidad" (Kuhn, p. 175) (p. 114).

Los paradigmas, de acuerdo a Kuhn, se clasifican en tres: macroparadigmas (macromodelos), mesoparadigmas (mesomodelos) y micriparadigmas (micromodelos). Los primeros son los grandes paradigmas epocales, los cuales incluyen diferentes mesoparadigmas, que a su vez contienen algunos microparadigmas. Para ilustrar esta división, el Küng explica su división en la ciencia física:

> Macromodelos, para soluciones científicas generales (modelo copernicano, newtoniano, einsteniano); mesomodelos, para la solución de problemas intermedios (teoría ondulatoria de la luz, teoría dinámica del calor, teoría electromagnética de Maxwell); micromodelos, para soluciones científicas concretas (p. ej. el descubrimiento de los rayos Röntgen) (p. 116).

En la teología, afirma Küng apoyado en Kuhn, también se han producido distintos paradigmas a través de la historia, concebidos como modelos de interpretación de la realidad y de la revelación y, por tanto, de maneras de vivir y compartir la fe de acuerdo a las épocas en las que el cristianismo se ha desarrollado. Küng los define en la misma obra:

> Esos grandes modelos globales de comprensión de la teología y la Iglesia ante los profundos cambios epocales pueden designarse, siguiendo a Thomas Kuhn, como

> paradigmas, y la disolución de un viejo modelo de pensamiento por uno nuevo paradigma, como cambio de paradigma (p. 110).

Estos cambios se dan en la teología, como en toda ciencia, por tres factores: por un crecimiento acumulativo de conocimientos; por la solución de los problemas, que en muchas ocasiones surgen a raíz de lo vivido en cada época; y por las resistencias que surgen ante las deficiencias en la explicación sostenida por el modelo reinante y ante las propuestas que se presentan en un nuevo modelo. En este proceso, Küng advierte, se da una tendencia absolutizadora que intenta sostener la validez de los argumentos del paradigma prevaleciente y, en el bando contrario, se presenta la tentación de relativizar todo; sin embargo, afirma el autor, ninguna de las dos posturas antagónicas termina por mostrar su validez, pues finalmente se da una combinación de ruptura y continuidad: "Todo cambio de paradigmas implica al mismo tiempo continuidad y discontinuidad, racionalidad e irracionalidad, estabilidad y cambio conceptual, es decir, elementos evolutivos y revolucionarios" (pp. 128-129). Aun así, la controversia no se termina, sostiene Bosch (2000):

> Siempre ha habido cristianos (¡y teólogos!) convencidos de que su concepción de la fe era "objetivamente" correcta y, en efecto, la única versión auténtica del cristianismo[…] Nuestros puntos de vista son siempre *interpretaciones* de lo que consideramos revelación divina; no son revelación divina en sí (p. 230).

Al respecto, Küng (1989) advierte: "Cuando se acepta un modelo de interpretación, y de la innovación se hace tradición, una explicación teológica se convierte fácilmente en verdad revelada; el teologúmeno se convierte en dogma y la tradición en tradicionalismo" (p. 133). La tendencia absolutizadora es una tentación siempre presente en la teología, la cual se vuelve tan peligrosa como la tendencia relativista opuesta.

Aunque los cambios de paradigmas son reales y muestran el carácter dinámico y renovador de la teología, estos deben siempre darse teniendo como base y criterio fundamental el Evangelio, como lo afirma con contundencia el mismo Küng (1989): "Todo ello indica que un cambio drástico y paradigmático sólo puede darse en la teología cristiana –si ésta quiere seguir siendo cristiana- desde el evangelio y en todo casi por el evangelio, pero nunca contra el evangelio" (p. 132). En medio de los cambios de paradigmas, lo que siempre debe permanecer es la revelación misma, fundamentalmente el Evangelio, Palabra de Dios de y sobre Jesucristo.

Dado que los paradigmas teológicos son interpretaciones de la revelación y son construidos por sujetos concretos, explica el Bosch (2000), ellos están revestidos de una serie de factores culturales y personales, tales como "la tradición eclesiástica de la persona, su contexto personal (sexo, edad, estado civil, educación), su posición social ('clase' social, profesión, posesiones, medio ambiente), su personalidad y cultura (cosmovisión, lenguaje, etc.)" (p. 231). No es igual la manera como un campesino de la montaña de Guerrero concibe e interpreta el cristianismo y su manera de vivir y compartir la fe que un empresario suizo o que un investigador japonés, aunque todos sean católicos; de la misma manera, las reflexiones hechas por un teólogo alemán tendrán perspectivas diferentes que uno de Sri Lanka o uno que vive en el Amazonas brasileño; su marco de referencia, unido a su historia personal, influyen en su concepción y vivencia de su misión cristiana.

De la misma manera como Kuhn distingue los tipos de paradigmas científicos, Küng (1989) propone los paradigmas o modelos teológicos:

> *Análogamente, en teología*: macromodelos, para soluciones generales (modelo alejandrino, agustiniano, tomista, reformador); mesomodelos, para la solución de problemas intermedios (doctrina de la creación, doctrina de la gracia, interpretación de los sacramentos); micromodelos, para soluciones concretas (doctrina del pecado original, cuestión cristológica de la unión hipostática) (p. 116).

La relevancia de la comprensión de los paradigmas que se han dado a través de la historia parte de la ayuda que prestan para comprender el presente y el futuro del cristianismo y de nuestra misión eclesial, como lo afirma Bosch (2000): "Necesitamos las perspectivas del pasado para poder apreciar la amplitud del desafío actual y entender de verdad el mundo de hoy y la respuesta cristiana a su problemática" (p. 239).

De manera muy básica, Küng propone seis macroparadigmas teológicos a lo largo de la historia del cristianismo, los cuales, en el fondo, se convierten en macroparadigmas misioneros: el apocalíptico del cristianismo primitivo (siglo I, judeo-cristianismo, con los teólogos clásicos), el proto-helenista (siglos I y II, del período patrístico, con Orígenes y los padres capadocios), el católico medieval (desde San Agustín y llegando a su culmen en el siglo XI con la reforma gregoriana, escolástica y canonista), el reformador protestante (siglo XVII, con un acento en la inerrancia de la palabra de Dios, con Lutero y Calvino), el moderno ilustrado (siglos XVII y XVIII, con influencias racionalistas y marcado por la ilustración y las revoluciones francesa y americana) y el emergente ecuménico

contemporáneo (siglo XX, con el Consejo Mundial de las Iglesias y el Vaticano II). Al respecto Bosch (2000) explica: "Cada uno de estos seis períodos, sugiere Küng, revela una comprensión muy particular de la fe cristiana. A esto añadiríamos que cada uno ofrece una comprensión distinta de la misión cristiana" (p. 230).

Por su parte, Bevans y Schroeder (2009), apoyados en Justo L. González y Dorothee Sölle, presentan tres paradigmas teológicos presentes a lo largo de la historia de la Iglesia y que continúan vivos y presentes en la actualidad. Estos paradigmas son el ortodoxo/conservador (tipo A), el liberal (tipo B) y la teología radical/teología de la liberación (tipo C); el primero se originó en Cartago y está revestido de una cultura romana, teniendo como representante a Tertuliano, con una perspectiva cristológica "desde arriba" y un modelo eclesiológico institucional y jerárquico; el tipo B nace en Alejandría en una cultura helenista, su principal representante es Orígenes, con una cristología que va "desde abajo" y una eclesiología de comunión mística; finalmente, el tipo C comienza en Antioquía y tiene como representante a Ireneo, con una cristología desde abajo y una cristología que acentúa la redención y la liberación. Afirman los autores que ninguno de los tres paradigmas se encuentra en una forma pura, "pero cada decisión de la Iglesia, toda posición teológica y, por tanto, toda actitud respecto a la misión puede considerarse como consecuencia lógica de una perspectiva específica que será característica de alguno de los tres tipos de paradigmas" (p. 98).

La diferencia fundamental entre las visiones de Küng y de Bevans y Schroeder estriba en que la primera es cronológica y la segunda es más bien originada y continuada desde los inicios de la Iglesia; no se trata de visiones antagónicas sino de clasificaciones hechas desde diferentes criterios. Finalmente ambas se complementan al presentar una visión compleja de la realidad teológica y ayudan a comprender el paradigma actual.

En la visión de Küng, cada nuevo paradigma ha sido, en gran parte, el resultado de una crisis que vivió la Iglesia y que la cimbró en sus mismos cimientos al cuestionarse sobre algunas de sus convicciones más profundas que daba por hecho. Por ejemplo, el paso del primero al segundo paradigma se debió principalmente a la crisis generada por la tardanza del fin del mundo considerado como inminente, lo cual cuestionaba lo anunciado por Cristo; esto llevó a…

> Un modelo protocatólico de interpretación histórico-salvífica como *centro* de la historia y de una más prolongada duración de la Iglesia. Una Iglesia que fue poco a poco olvidándose de sus orígenes judíos y asumiendo un carácter cada vez más helenizante institucional (pp. 119-120).

Esta crisis de identidad cristiana culminó con una excesiva despreocupación por el origen histórico del cristianismo, llevándolo a una orientación mística y una teología ahistórica y perenne. De manera similar, las crisis que se han dado en la vida de la Iglesia, con diferentes razones y contextos, han conducido a reflexiones teológicas que han desembocado en nuevos paradigmas teológicos que se aterrizan en nuevos modelos de misión. Así lo explica Boff (1982):

> Así surgen las diversas tendencias teológicas, cada una de las cuales trata de escuchar toda la verdad apostólica y se esfuerza por ser fiel al Evangelio, explicando todos los datos en torno a unos ejes decisivos o a una preocupación fundamental, por lo general, son la historia y la sociedad las que sugieren las perspectivas básicas (p. 28).

De acuerdo a Küng, y en ese sentido se acerca a la propuesta de Bevans y Schroeder, existe una característica muy significativa de los paradigmas teológicos: En la teología, a diferencia de las ciencias naturales, cuando aparece y se consolida un nuevo paradigma, los paradigmas "antiguos" subsisten; incluso a veces puede ocurrir un avivamiento de alguno anterior casi olvidado. Por ejemplo, afirma Küng, el paradigma helenístico del período patrístico vive todavía, en parte, en las Iglesias ortodoxas; el paradigma protestante sigue vigente en el protestantismo confesionalista actual; el paradigma católico del medioevo aún continúa en el tradicionalismo católico y el paradigma de la ilustración sigue presente en la teología liberal. Complementando esta visión, Bosch (2000) explica cómo algunos teólogos y cristianos se comprometen con más de algún paradigma al mismo tiempo, como "Martín Lutero, cuyo rompimiento con el paradigma anterior fue excepcionalmente radical, [pero] en muchos aspectos conservó elementos importantes del paradigma que había abandonado" (p. 235). Al mismo tiempo, hay quienes, en intentos reformistas, ratan de conservar un paradigma anterior con algunos retoques, o bien intentan restaurarlo con un lenguaje más acorde a la época.

Es importante hacer notar que cada paradigma, por ser una interpretación de la revelación nacida en un contexto histórico determinado, tiene sus alcances y sus limitaciones, por lo que "ninguna tendencia puede monopolizar la teología y tratar de presentarse como *la* teología. En todo lo que se dice está lo que no se dice" (Boff, 1982, p.

42). Al analizar un paradigma, e incluso identificarse con el mismo, es importante conocer sus alcances y limitaciones y tener una actitud de apertura para conocer otras formas de sistematizar la fe y la teología. Es en ese sentido que afirma Küng (1989):

> Hablamos de un "modelo" o "paradigma", resaltando su carácter provisional en cuanto proyecto que sólo tiene validez bajo determinadas condiciones y con ciertos límites, que no excluye en principio otros proyectos, y que sólo aferra la realidad con una objetividad relativa, con una perspectiva y variabilidad determinadas (p. 116).

Este conocimiento es el que nos ayuda, de la misma manera, a comprender y construir más objetivamente el paradigma emergente ecuménico de la actualidad, nacido en circunstancias contemporáneas; así lo enfatiza el mismo Küng: "Necesitamos las perspectivas del pasado para poder apreciar la amplitud del desafío actual y entender de verdad el mundo de hoy y la respuesta cristiana a su problemática" (p. 239).

Desde la perspectiva de Küng y Bosch, entre otros, algunos de los factores sociales y religiosos que han impulsado el nacimiento de un nuevo paradigma en la actualidad son: la pérdida de una posición dominante del occidente en el mundo, el desafío creciente a las estructuras injustas y de opresión, la sensación de ambigüedad hacia la tecnología y el desarrollo, la conciencia de las limitaciones de nuestro mundo, el temor de la aniquilación de la humanidad mostrada por crisis continuas en lo humano y lo ecológico, las teologías emergentes de diferentes partes del mundo, la creciente demanda de libertad religiosa más allá de un pretendido derecho de exclusividad, el creciente desarrollo de las ciencias con independencia de la teología, una pérdida de credibilidad de los cristianos y postcristianos seculares y la nueva conciencia de la identidad e igualdad de la mujer. Ante este panorama, sostiene Küng (1989), se fue palpando que la teología en la década de los setenta había entrado en una etapa de crisis en sus mismos fundamentos, al mismo tiempo que "una teología católica sistemática, que se había iniciado con acentos claramente ecuménicos, se situaba cada vez más a la defensiva" (p. 109). Este paradigma se ha ido consolidando progresivamente en medio de una lucha entre "progresistas" y "conservadores", tanto dentro de los ámbitos católicos como protestantes.

El paradigma emergente ecuménico, afirma Küng, exige que la teología tenga los siguientes elementos: veraz (no conformista ni oportunista), que busque la verdad desde la unidad; libre (no autoritaria), que se desarrolle sin presiones ni sanciones administrativas y desde el servicio a la autoridad de la Iglesia; crítica (no tradicionalista), con una actitud

científica frente a la verdad con metodologías bien fundamentadas; y ecuménica (no confesional), que no ve a otras teologías como enemigas sino como colaboradoras, y en la búsqueda del entendimiento de las diferencias en dos sentidos: "*ad intra*, en el ámbito de la ecúmene intraeclesial, y *ad extra*, en el ámbito de la ecúmene extraeclesial y extracristiana del mundo con sus diversas regiones, religiones, ideologías y ciencias" (p. 134). Esto debe llevar a la teología a estar al servicio de la misión de la Iglesia en la sociedad contemporánea. Estas características son necesarias y constituyen grandes desafíos para la Iglesia y para la misma teología, la cual, para ser verdaderamente cristiana, deberá estar siempre fundamentada en el Evangelio y en el mensaje cristiano.

Este nuevo paradigma, que Küng llama "ecuménico", de ninguna manera niega ni minimiza las diferencias que existen entre las diferentes tradiciones cristianas confesionales, pero su fundamento está en lo que une a todos los cristianos: el Evangelio, la fe en Dios Trinidad y en Jesucristo, el Hijo de Dios, y una visión complementaria de la forma de vivir la fe, que trasciende la propia comunidad eclesial, e incluso la propia fe cristiana, considerando al otro, hombre o mujer, como compañero del camino de la vida, pues "únicamente así es posible un enriquecimiento mediante los valores espirituales, morales y estéticos de otras religiones y culturas (Dhavamony)" (Küng, 1989, p. 147). Este paradigma requiere abandonar una mentalidad "confesionalista o de ghetto" (p. 162) para ir al encuentro del otro con una actitud de diálogo. En suma, para Küng, se trata de una teología ecuménica crítica con las siguientes características, las cuales se constituyen en elementos para definir el paradigma actual:

> 1) "Católica", constantemente preocupada por la "totalidad", por la "universalidad" de la Iglesia, y, al mismo tiempo, "evangélica", en estricta referencia a la Escritura, al evangelio;
> 2) "Tradicional", plenamente responsable ante la historia, y, al mismo tiempo, "acorde con la época", afrontando seriamente los problemas del presente;
> 3) "Cristocéntrica", en todo momento cristiana, y, al mismo tiempo, "ecuménica", abierta a la "ecúmene", a todo el mundo habitado, a todas las Iglesias, religiones y regiones;
> 4) "Teórico-científica", dedicada a la doctrina y a la verdad, y, al mismo tiempo, práctico-pastoral, preocupada por la vida, la renovación y la reforma (pp. 165-166).

En suma, se trata de la construcción, ya en marcha, de un nuevo paradigma que toma en cuenta la realidad social y eclesial compleja en la que vivimos; se trata de un macroparadigma de alcances aún incalculables, pero que se espera renueve tanto la teología como la respuesta de la Iglesia a la misión encomendada por Cristo. Se trata de una tarea

nada fácil, pues la mayoría de los teólogos contemporáneos crecieron en el paradigma anterior y se encuentran trabajando desde "una especie de esquizofrenia teológica que tenemos que soportar mientras tanteamos el camino hacia la claridad. Los eruditos de todas las disciplinas están sobrecargados, pero no hay manera de evitar las demandas impuestas" (Bosch, 2000, p. 238). Aunque se trata de una ardua tarea para los teólogos actuales, existen muchas esperanzas en los frutos en el mediano y largo plazo.

Con estos elementos considerados como fundamento, se presentarán a continuación los paradigmas misionológicos y su influencia tanto en el concepto de misión como en la actividad misionera.

2.1.5.3. Paradigmas misionológicos y su influencia en el concepto de misión.

Los paradigmas misionológicos se fundamentan en los paradigmas teológicos expuestos en el apartado anterior, pues así como se afirmó anteriormente que la acción precede a la reflexión sistematizada, de forma compleja, esta reflexión enriquece a la acción haciéndola más consistente y orientada conscientemente a un fin determinado; la acción y la reflexión se enriquecen mutuamente en una relación sistémica. Los paradigmas misionológicos, modelos de la actividad misionera, se enriquecen de la reflexión teológica de siglos, la cual a su vez ha sido retroalimentada y fortalecida por la actividad misionera y los paradigmas que la han inspirado.

Los paradigmas misionológicos son llamados "modelos de misión" por algunos autores, por ello es apropiado partir de lo que significa este concepto, apoyados en la definición que ofrece Dianich (1988):

> Los modelos son esas imágenes y cuadros mentales coherentes consigo mismos y completos, que son utilizados como reproducción en miniatura de realidades muy grandes y complejas, de modo que resultan fácilmente utilizables a la hora de tratar los problemas de detalle que surgen en el interior de las mismas realidades o son consecuencia de ellas (p. 79).

Hablamos aquí de modelos para referirnos a distintos estilos de realizar la misión universal, lo cual involucra convicciones teológicas, comportamientos eclesiales y prácticas concretas; la conjugación de estos elementos, que se sitúan en niveles distintos, constituye

un entramado y una estructura en la que los diversos aspectos se exigen y se potencian mutuamente.

Algunos autores presentan los modelos de misión desde una perspectiva histórica, como una evolución de la reflexión y la acción misionera en diferentes épocas de la historia de la Iglesia, pero, al igual que con los paradigmas teológicos, la división que se presenta no significa el final de uno y el comienzo inmediato del otro, pues la mayoría de las veces terminan coexistiendo dos o más modelos o paradigmas de misión, aunque alguno de ellos sea el que prevalece, por ello el mismo Dianich afirma:

> Hay además diversidad de situaciones y de contextos culturales, dentro de una misma época, que constituyen un panorama variado y pluriforme. Por eso, si un tiempo determinado se presenta con un modelo dominante, esto no significa que este modelo sea el único (p. 80).

Como se explicó anteriormente en este mismo capítulo, existe una misión de Dios (constante) en la que la Iglesia ha participado de forma diversa de acuerdo a los diferentes momentos históricos (contextos) con modelos distintos, "las varias *constantes* de la única misión de la Iglesia a lo largo de su historia han configurado y han sido configuradas por el *contexto* histórico-cultural y por el pensamiento teológico correspondiente de los determinados tiempos y lugares" (Bevans y Schroeder, 2009, p. 161). Müller (2002) lo confirma dando un ejemplo:

> Los apóstoles predicaron en las sinagogas y dieron testimonio de que Jesús era el profeta anunciado por los profetas. Las cuestiones en ámbitos helenistas eran muy diferentes[…] la comprensión del mensaje y su interpretación, así como la formación de una vida cristiana son divergentes (p. 45).

Algunos autores llaman "contextualización" a la formación de los diferentes modelos misionológicos. Bellagamba (1992) lo explica así:

> *Mission is no longer considered as a priori reality, with no linkage with the social realities in which it is excercised, but a response to these realities and challenges (R.M. 32). And since these realities change from place to place, mission also acquires a variety of forms (R.M. 33). As a consequence, mission in all its elements is perceived differently by various groups of people living in different situations, is expressed in a variety of ways, and is practiced with strategies which may even seem to contradict each other*[21] (p. 68).

[21] *Traducción libre*: La misión ya no se considera como una realidad *a priori*, independiente de las realidades sociales en las que se lleva a cabo, sino como una respuesta a dichas realidades y desafíos (RM 32). Dado que esas realidades cambian en cada lugar, la misión también toma distintas formas (RM 33). Por tanto, la misión en todos sus elementos es percibida de manera

Dado que se desarrollan en contextos históricos y culturales determinados, al igual que los paradigmas teológicos, los paradigmas misionológicos tienen sus alcances y limitaciones; "no hay ningún modelo que satisfaga plenamente y hay muchos que convencen, pero no en todos sus aspectos" (Dianich, 1988, p. 128). La intención de ponerlos sobre la mesa a continuación, no es presentar opciones para elegir el que más agrade, sino comprender el modelo emergente que, junto con el paradigma teológico actual, ayude a comprender los desafíos que el contexto sociocultural presenta a la Iglesia en la realización de su misión.

No existe una única clasificación de modelos de la misión, y aunque la mayoría coincide en sus características generales, existen algunas diferencias en lo particular que es importante tener en cuenta, ya que todas en su conjunto presentan un panorama más completo de la complejidad de la misión de la Iglesia. A continuación se presentarán cuatro clasificaciones de modelos de misión, en orden cronológico, de Dianich (1988), Bosch, (2000), Müller (2002) y Bevans y Schroeder (2009). Posteriormente se analizarán las características del paradigma emergente desde la descripción que hacen de él los cuatro autores. Este análisis servirá como plataforma que nos conectará con la segunda parte del capítulo, referente a los desafíos de la misión del siglo XXI.

Dianich (1988) presenta seis modelos: misión realizada, misión preterida, misión escondida, misión *contra gentes*, misión *ad gentes* y misión histórico-salvífica. La misión realizada corresponde a los inicios de la Iglesia, cuando se daba por un hecho que la venida de Cristo era inminente y que, por tanto, el tiempo estaba ya caducado; este modelo se apoya en algunas de las cartas de San Pablo, sobre todo en las que expresa que el final de los tiempos está cerca (p. ej. 1Tes 4, 17-18); se muestra una urgencia por llevar el Evangelio a todo el mundo conocido antes del final de los tiempos, ya inminente; este modelo, presente a lo largo de la historia, busca que las personas se conviertan y pertenezcan a la comunidad de salvados. La misión preterida se desarrolla en el contexto de las persecuciones a los cristianos y se apoya en pasajes neotestamentarios donde se urge a la Iglesia a ser fiel y perseverante participando de la cruz del Señor; "la muerte martirial abre gloriosamente las puertas, se siente con tanta intensidad que todo lo demás no sólo pasa a un segundo plano, sino que se convierte en objeto de desprecio" (p. 90). Cuando las

---

diferente por distintos grupos que viven en situaciones diversas, es expresada en formas variadas y es practicada a través de estrategias que en ocasiones parecen contradecirse mutuamente.

persecuciones cesan, este modelo se espiritualiza en forma de ascesis entendida como participación en el martirio, necesario para la salvación, y como una muestra de renuncia al mundo y a tendencias mundanizantes de la Iglesia.

La misión escondida constituye una ampliación de las palabras de Jesús: "Si el grano de trigo no cae en tierra y muere, allí queda él solo; pero si muere, da mucho fruto" (Jn 12, 24); mientras el modelo anterior tendía al aislamiento, éste adquiere un tinte martirial al buscar realizar la frase de Tertuliano, citada por el mismo Dianich: "Nos hacemos más numerosos cada vez que nos segáis; la sangre de los cristianos es como una semilla" (Tertuliano, *Apologeticus* 50: PL I, 603)" (p. 94); en este modelo "se confía sobre todo a la oración, a la contemplación, al sufrimiento, al martirio, a la pobreza, al ocultamiento" (p. 98). El modelo *contra gentes* se fundamenta en la convicción de que "la esperanza de un pueblo en Dios es una esperanza *contra* los otros, más bien que un esperar *con* los otros" (p. 103); este modelo es el que lanzó a la Iglesia en contra de los musulmanes, considerados infieles y enemigos de Dios en las cruzadas, concebidas como "guerras santas"; este modelo sigue presente en algunos ambientes y momentos eclesiales específicos:

> El modelo de una Iglesia en lucha "contra las naciones", es decir contra ciertas ideologías, sistemas de vida o sistemas políticos, formas de pensamiento, etc., sigue siendo todavía hoy el alma de un catolicismo que se complace en definirse como militante, con fuertes tintes integristas, que necesita para sobrevivir tener enemigos contra los que combatir (p. 109).

Por su parte, el modelo *ad gentes* constituye una apertura a todos los seres humanos como resultado del mandato de Cristo a anunciar el Evangelio para provocar la fe (conversión) y formar la comunidad de creyentes (implantación de la Iglesia) en todos los rincones de la tierra. Aunque se considera el concepto de misión prevaleciente en la actualidad, advierte Dianich:

> El modelo de la misión *ad gentes* parece que no puede decir nada a propósito de la tarea de la Iglesia frente a la historia, de su caminar y de sus conflictos, a no ser en términos de hacer cristiano a un pueblo no cristiano (p. 117).

Finalmente, la misión histórico-salvífica es el resultado de la conciencia de que la misión no sólo puede ser vista en términos estrictamente geográficos; "la misión de la Iglesia es simplemente la misma misión de Cristo que se prolonga en la historia" (p. 119) y que busca realizar el Reino de Dios desde ahora:

> Si el anuncio de la fe es anuncio del Reino, es decir, de un futuro para el hombre, los cristianos de esta situación están obligados de hecho a dar razón de su propia esperanza por medio de una praxis política que defienda la libertad del hombre (p. 125).

En muchos sentidos, este modelo se identifica con la teología de la liberación. Desde este amplio horizonte, Dianich hace notar que ningún modelo agota el concepto de misión ni las implicaciones de la misión de la Iglesia, sino que todos se complementan mutuamente desde sus propias perspectivas y sus propios énfasis.

Por su parte, Bosch (2000) propone los siguientes paradigmas misionológicos: apocalíptico del cristianismo primitivo, helenístico del periodo patrístico, Católico Romano del medioevo, misionero de la Reforma Protestante, moderno de la Ilustración, y misionero posmoderno. Esta clasificación sigue muy de cerca la propuesta de paradigmas teológicos hecha por Küng, aunque Bosch la visualiza desde una perspectiva protestante. El paradigma apocalíptico del cristianismo primitivo comienza en el momento en que "el cristianismo dejó de ser una religión judía para convertirse en una religión grecorromana" (p. 241); en este periodo se da un gran movimiento misionero, primero con los apóstoles y sus sucesores, y luego con misioneros sanadores carismáticos y misioneros itinerantes, quienes insistían que la conducta de los cristianos debía distinguirse del resto de la población; "se esperaba que un cristiano perteneciera en cuerpo y alma a Cristo, y que esto se viera en su conducta" (p. 243). El paradigma helenístico del periodo patrístico comienza a partir del siglo IV, con el establecimiento de la paz en el Imperio Romano con Constantino; se desarrollaron dos grandes centros eclesiásticos y teológicos; después vendría el gran cisma en el siglo XI y la separación de las Iglesias Católica y Ortodoxa; en este modelo se resalta el carácter único y soberano de Dios, por lo que la Iglesia se fue convirtiendo en "un baluarte de la doctrina correcta" (p. 267).

El paradigma Católico Romano del medioevo tuvo su auge con la teología escolástica, comenzada con San Agustín, llegando a su culmen con Santo Tomás de Aquino. La frase que representa este paradigma, dice Bosch (2000), es la del "famoso dictamen de Cipriano, *extra ecclesiam nulla salus* ('no existe salvación fuera de la Iglesia')" (p. 274); aunque esta frase surgió como una reacción antidonatista, en el medioevo fue aplicada a la misma comunidad católica, transformando la misión en una "'eclesiastización' de la teología y la misión" (p. 275), lo que trajo como consecuencia la

autopercepción de los cristianos como ciudadanos de primera clase, mientras el resto era visto como relegado de la sociedad y de la salvación, llevando incluso a justificar las conversiones forzadas (explícita o implícitamente) y los bautismos en masa para evitar el castigo eterno. Por su parte, el paradigma misionero protestante comenzó con Lutero en el siglo XVI, fundamentado en las Sagradas Escrituras:

> No me avergüenzo del Evangelio, que es fuerza de Dios para la salvación de todo el que cree: del judío en primer lugar, pero también del griego. Porque en él se revela la justicia de Dios, de fe en fe, como dice la Escritura: El justo vivirá por la fe (Rm 1, 16).

Este paradigma se centra en cinco puntos principales: La justificación viene por la fe, la humanidad está caída por el pecado y sólo Cristo salva, existe una dimensión subjetiva de la salvación, todos los creyentes participan del sacerdocio y las Escrituras están en el centro de la actividad misionera. En los inicios de este paradigma no hubo una preocupación por la misión *ad gentes*, debido a que las energías estaban centradas en su replanteamiento, considerando la centralidad de la acción de Dios más allá de lo que los seres humanos hicieran por predicar el Evangelio; más tarde los protestantes se lanzaron con fuerza a la tarea de la evangelización.

El paradigma misionero de la Ilustración, para Bosch, puede considerarse como una continuación del paradigma protestante. Este modelo se desarrolló en un contexto histórico en el que se establecía como criterio de validez a la razón y lo demostrable por las ciencias naturales, lo que provocó que muchos relegaran de su vida el aspecto religioso y consideraran subjetivos y poco relevantes los valores y la creencia; aunque "la Ilustración en general no negó a la religión un lugar bajo el sol. Lo que sí hizo, sin embargo, fue relativizar radicalmente las pretensiones exclusivistas del cristianismo" (p. 334). En este contexto, las reacciones en el ámbito protestante fueron diversas: el pietismo, que aumentó la separación entre la fe y la razón al enfatizar la parte emocional; la privatización de la religión; la urgencia a declarar a la teología como ciencia y así reclamar su valor objetivo: y una tendencia a la secularización, con la que se intentaba aligerar la fe. Con todo, en el lado protestante, "las iglesias desarrollaron la tendencia a ver a Dios como creador benevolente, al ser humano como intrínsecamente capaz de mejorarse moralmente, y el Reino de Dios como la corona del constante avance del cristianismo" (p. 412).

El último modelo o paradigma misionero para Bosch es el posmoderno, nacido

como una reacción al paradigma anterior y como el resultado del desencanto ante lo esperado por el avance de las ciencias, además del resurgimiento de las llamadas religiones mundiales (Islam, budismo e hinduismo); se produjo una mirada de regreso hacia la trascendencia, después de tener los ojos puestos en el presente con el avance tecnológico, y se comenzó a dar un vuelco desde una caridad paternalista hacia un desarrollo de planes más articulados a favor del desarrollo, rescatándose el tema de liberación integral; en el lado católico, afirma Bosch, surgió la teología de la liberación, y en el lado protestante se dio una búsqueda al sentido profundo de la vida presente desde la interdependencia y la integración.

Por su parte, Müller (2002) propone cinco modelos de misión sin una secuencia histórica: de conversión, de implantación, "*Church-Growth*", histórico salvífico e histórico-profético. Los dos primeros corresponden a las escuelas misionológicas católicas de Münster y Lovaina; el de *Church-Growth* fue difundido por Donald McGarvan, protestante, quien enfatiza la necesidad de promover el crecimiento de las Iglesias; el histórico-salvífico tiene una tendencia escatológica, impulsada por protestantes tales como D. Bosch, E. Freytag y G. Vicedom, entre otros, y por el Vaticano II y la encíclica *Evangelii Nuntiandi* en el lado católico; es el modelo que impulsa el concepto de la *Missio Dei* con una referencia a la plenitud del Reino de Dios después de la muerte o del fin de los tiempos. Finalmente, el modelo histórico-profético enfatiza la acción salvadora en el mundo; su expresión más clara es la teología de la liberación, y puede resumirse así: "La misión puede convertirse unilateralmente en 'shalomatificación' del mundo; misión en 'esperanza en acción'" (p. 89).

Finalmente, Bevans y Schoreder (2009) presentan los siguientes paradigmas misioneros en orden cronológico: modelo de misión en la primera etapa del cristianismo (100-301), modelo de misión en el movimiento monástico (313-907), modelo de misión en el movimiento mendicante (1000-1453), modelo de misión en la era de los descubrimientos (1492-1773), modelo de misión en la Edad del progreso (1792-1914) y modelo de misión en el siglo XX (1919-1991). El paradigma de la primera etapa del cristianismo se caracteriza por un gran movimiento hacia fuera, con muchos misioneros "de a pie" (p. 181), cristianos comunes que compartían su fe por la palabra y el testimonio; "de ser un movimiento religioso dentro del amplio contexto del judaísmo, se convirtió en una religión

específica, aunque con fuertes raíces judías" (p. 191). El modelo de misión en el movimiento monástico, nacido a partir del reconocimiento del cristianismo como religión oficial del Imperio Romano, provoca una fuerte expansión misionera con conversiones en masa; "el monacato surgió como movimiento que radicalizó y simbolizó este compromiso bautismal básico dentro de la Iglesia. El monje y la monja reemplazaron al mártir como ideal en la comunidad cristiana" (p 246); paralelamente, el movimiento misionero se comenzó a convertir en una una vocación particular y en una especialización, olvidando su carácter esencial desde el compromiso bautismal. El modelo de misión en el movimiento mendicante se da en la Edad Media como una reacción ante la decadencia que se vive en la Iglesia; se da también un movimiento misionero "de arriba abajo", al buscar la conversión del rey para provocar la conversión de todo el pueblo; la salvación es considerada de forma individualista, eclesial y esperada en la otra vida.

El modelo de misión en la era de los descubrimientos, para Bevans y Schroeder, se dio con la conciencia de que existían aún muchas regiones por evangelizar, hasta entonces desconocidas; esta etapa está marcada por luces y sombras, pues mientras muchos misioneros se preocupaban por los indígenas, otros estaban del lado de los conquistadores; "las metas oficiales de la conquista fueron unidas entre sí: Anexar las tierras conquistadas e incorporar los pueblos bautizados a la Iglesia católica" (p. 314). El estilo misionero fue marcado por el "modelo convento":

> Cuatro o cinco misioneros se establecían en un *convento* con algunas familias españolas y cientos de indígenas, viviendo juntos en una nueva "aldea cristiana", que habitualmente tenía iglesia, hospital, escuela y orfanato (p. 319).

Se desarrolló desde las órdenes con mayor fuerza: franciscanos, dominicos, agustinos y, en menor medida, jesuitas y mercedarios; había un especial interés en entrar en las culturas indígenas, pero estos esfuerzos de inculturación provocaron controversias y conflictos, como los relacionados con los ritos asiáticos. El siguiente modelo es el de la misión en la Edad del Progreso, marcada sobre todo por una gran fuerza misionera entre las iglesias protestantes, aunque en muchas ocasiones, "los misioneros se convirtieron en agentes de la empresa imperialista occidental y las tres 'C' del colonialismo se convirtieron en cristianismo, comercio y civilización" (p. 364); en el ámbito católico, ante las tendencias racionalistas, aparecen devociones populares al Sagrado Corazón, a la Santísima Virgen y

al Santísimo Sacramento, además de fundaciones de institutos misioneros y renovación de antiguas órdenes religiosas.

El último modelo prepuesto por Bevans y Schoeder es el de misión en el siglo XX, propiciado por los acontecimientos de la primera mitad del siglo pasado, como las dos guerras mundiales; "este período partía de un optimismo menos ingenuo y de una cultura occidental menos segura de sí misma, pero imbuida de un compromiso pletórico de energías" (p. 415). Este movimiento pasó por periodos de agitación, transición y caos, provocados en el lado católico por las implicaciones de los cambios a partir del Vaticano II. Este paradigma pasó por cuatro etapas: de certeza, en la que no se cuestionaba el sentido de misión, dándose por hecho; de fermento, durante el Vaticano II, en la que se dio un ambiente de renovación; de crisis, durante la década posterior al Vaticano II, en la que existió una gran convulsión y tensión al interior de la Iglesia y se cuestionó seriamente el sentido de la misión *ad gentes*; y de renacimiento, a partir de la exhortación apostólica *Evangelii Nuntiandi* al documento de *Diálogo y Anuncio*, en el que se reafirmó la naturaleza misionera de la Iglesia y se dio un nuevo impulso a la misión *ad gentes*.

Con este amplio panorama se aprecia un hecho significativo: Aunque se trata de una misión dada a la Iglesia como participación en la *Missio Dei*, son numerosas las maneras como se ha interpretado e implementado a lo largo de la historia, al grado de no existir una sola versión de las mismas. Las diferencias, además de mostrar la complejidad de la misión y de su realización, ayudan a comprender las características del paradigma o modelo de misión emergente que se presentará a continuación. Las circunstancias históricas, en la sociedad y en la Iglesia, reclaman un nuevo paradigma, el cual…

> Permita la salida del esquema moderno y colonial, justifique la imbricación de Iglesia y misión y legitime el sentido de una Iglesia mundial, entendida y vivida como comunión de iglesias portadora de la misión en un mundo a la vez global y plural (Bueno, 2016, p. 16).

El paradigma emergente ecuménico, explica Castro (1994), está marcado por una serie de itinerarios de la misión, ya explicados en apartados anteriores, los cuales muestran un cambio en el foco de atención: de la Iglesia universal a la Iglesia local, de la Iglesia como punto de llegada al Reino como punto de partida, de una misión que evangeliza personas a una misión que evangeliza culturas, de una visión unívoca a una visión análoga de la misión, de una misión que optaba por los otros pobres a una misión que opta también por

los pobres otros, de la misión en una sola dirección (del norte al sur) a una misión en todas direcciones, de una misión definida por ámbitos geográficos a una misión caracterizada por una multiplicidad de ámbitos (sociales y culturales), de un sujeto y un destinatario de la misión a una mayor variedad de sujetos y destinatarios, y de la misión como realidad unívoca a la misión con variedad de expresiones metodológicas y una realidad análoga.

Estos itinerarios del modelo emergente ecuménico nos llevan a comprender sus características, según la propuesta de Bosch (2000): misión como mediadora de salvación, comprendida de forma integral, contribuyendo así a que la voluntad de Dios sea realidad en la tierra como en el cielo (Mt 6, 10); misión como búsqueda de justicia, lo cual exige un mayor involucramiento de las iglesias cristianas (católica, protestante y ortodoxa) en la sociedad; misión como evangelismo, comprendido como la posibilidad de ser desafiado constantemente por el Evangelio en la vida diaria; misión como contextualización, en la que permite que la situación concreta interpele a la reflexión misionológica; misión como liberación, que lleva a unir integralmente fe y vida en relación con Dios y con los demás; misión como inculturación, vivida en las culturas y a través de las culturas; misión como testimonio común, en la que todos los cristianos colaboremos en proyectos comunes en favor de la sociedad; misión como ministerio de todo el pueblo de Dios, en el que todos, consagrados y laicos, participemos activamente; misión como diálogo con personas de otras religiones vivas, en las que se reconoce que Dios actúa también; misión como teología, considerando que la reflexión es parte del seguimiento de Jesús; y misión como acción en esperanza, con una perspectiva y expectativa escatológica.

Se trata de un paradigma emergente porque está aún en una etapa de consolidación; es también ecuménico porque su desarrollo requiere del esfuerzo conjunto de todos los seguidores de Jesús, más allá de las particularidades de las propias iglesias a las que pertenecemos. Aunque es emergente, es urgente y apasionante porque impulsa a presentar la Buena Nueva a toda la humanidad considerando el contexto en el que cada sociedad se desarrolla. Estas características descritas por Bosch constituyen la base para los desafíos de la misión desde este paradigma emergente y que serán abordados en la segunda parte de este capítulo.

Después de presentar este amplio panorama, se reafirma la convicción de que la realización de la misión, siendo única, surgida de Dios y encomendada a la Iglesia, ha sido llevada a cabo de diferentes maneras en distintos contextos a partir de las interpretaciones explícitas o implícitas que de ella se ha tenido en la Iglesia; estas interpretaciones no son necesariamente falsas, aunque sí parciales. La realización de la misión o actividad misionera es el producto de un determinado paradigma misionológico y desarrollado por un modelo misionero definido, el cual a su vez es alimentado por la experiencia de su implementación; cuando esta relación dialógica no satisface, comienza a emerger un nuevo paradigma, como ha estado sucediendo en las últimas décadas, tanto en el ámbito católico como en el protestante. Además, la coexistencia de variados paradigmas de la misión confirma el carácter dinámico y complejo de la misma y la gran riqueza que acompaña el concepto de misión de la Iglesia. Antes de pasar a la proyección de la misión de la Iglesia de cara al siglo XXI, es importante presentar un elemento, propio del paradigma emergente ecuménico: los nuevos areópagos. Este tema es de gran importancia para el objeto de estudio de este trabajo de investigación: el diálogo entre educación y misión *ad gentes*.

2.1.6. Los nuevos areópagos: espacios de misión.

Como se ha explicado, el paradigma misionero emergente ecuménico es la respuesta a una serie de cambios socioculturales y eclesiales que se han experimentado en las últimas décadas; uno de esos cambios, como se mencionó en su momento, es el que parte de una perspectiva geográfica de la misión *ad gentes* hacia una apertura a espacios y ambientes que necesitan ser iluminados y enriquecidos con mayor urgencia por los valores del Reino de Dios. Es en este contexto en el que ha ido emergiendo con fuerza el concepto de "nuevos areópagos". Como explica Esqueda y Bifet (1998), aunque la misión es universal…

> Ese tono de universalismo no es sólo territorial o geográfico (las naciones o los pueblos, en su concretización especial), sino que tiene en cuenta otras fronteras sociológicas y culturales. La Iglesia ha sido instituida para anunciar a Cristo allí donde todavía no ha sido anunciado (p. 17).

El areópago constituía un elemento muy importante en la cultura griega en los inicios del cristianismo, se trataba de un lugar, de una función y de una estructura esencial en la conciencia colectiva: "Era el ámbito de encuentro, de debate y de decisión. En el areópago

las novedades eran escuchadas, los problemas eran debatidos y las opciones eran asumidas por el conjunto de la población con derechos civiles" (Bueno y Calvo, 2003, p. 98). En el areópago se entablaban relaciones y se establecía la dinámica de la vida cotidiana; fue en este espacio donde San Pablo lanzó un discurso misionero con tal elocuencia (Hch 17, 16-34), que atrapó la atención de mucha gente con sus razonamientos; los que escuchaban no eran solamente ciudadanos atenienses, sino también filósofos griegos, estoicos y epicúreos; como narra el pasaje citado, todo parecía ir viento en popa, hasta que tocó el tema de la resurrección de Cristo, provocando el rechazo y la burla de la audiencia. Más allá del aparente fracaso del discurso, lo significativo es la fortaleza de Pablo para dirigirse con elocuencia y con razonamientos adecuados al contexto de los destinatarios, partiendo de un elemento propio de ellos: el Dios desconocido; este discurso es considerado como una iniciativa evangelizadora de importancia significativa. Con estos antecedentes, afirman Bueno y Calvo (2003), "el Papa intenta poner ante la conciencia eclesial la importancia de los areópagos de la nuestra civilización. La vocación pública y universal del anuncio evangélico exige que sea proclamado desde los lugares o ámbitos que actúan actualmente como areópagos" (p. 99).

Este concepto fue introducido al magisterio de la Iglesia por Juan Pablo II (1990c), al referirse a las áreas culturales como espacios de evangelización: "El areópago representaba entonces el centro de la cultura del docto pueblo ateniense, y hoy puede ser tomado como símbolo de los nuevos ambientes donde debe proclamarse el Evangelio" (núm. 37, c). Más tarde, los obispos latinoamericanos desarrollaron con mayor detalle este concepto y lo aplicaron a la realidad de nuestro continente:

> Queremos felicitar e incentivar a tantos discípulos y misioneros de Jesucristo que, con su presencia ética coherente, siguen sembrando los valores evangélicos en los ambientes donde tradicionalmente se hace cultura y en los nuevos areópagos: el mundo de las comunicaciones, la construcción de la paz, el desarrollo y la liberación de los pueblos, sobretodo de las minorías, la promoción de la mujer y de los niños, la ecología y la protección de la naturaleza. Y "el vastísimo areópago de la cultura, de la experimentación científica, de las relaciones internacionales" (CELAM, 2007, núm. 491).

El documento de Aparecida recoge la esencia de lo ya expuesto por Juan Pablo II en *Redemptoris Missio*, sobre todo el hecho de trascender el ámbito geográfico y considerar otros espacios igualmente desafiantes y necesitados de los valores del Evangelio. Juan Pablo II (1990c) habla de "mundos y fenómenos sociales nuevos" (núm. 37, b), entre los

que se encuentran las megalópolis, las migraciones, las situaciones de pobreza y de injusticia y los grupos sociales especiales (juventud, familia, trabajadores, etc.); de los nuevos areópagos, menciona principalmente el mundo de la comunicación que unifica a la humanidad en una aldea global, los organismos y encuentros internacionales, la economía, la investigación (incluidas la educación, la bioética, etc.), los movimientos a favor de la paz y el desarrollo, las iniciativas a favor de la ecología, los proyectos sociales de solidaridad. etc. Además de estos, el CELAM agrega "la pastoral del turismo y del entretenimiento, que tiene un campo inmenso de realización en los clubes, en los deportes, salas de cine, centros comerciales y otras opciones que a diario llaman la atención y piden ser evangelizadas" (2007, núm. 493). Como explican Bueno y Calvo (2003), "este abanico de ámbitos y de espacios están caracterizados porque pertenecen al mundo de la cultura en sentido amplio y al entramado de los dinamismos de la cultura moderna" (p. 101). Además de la proclamación del Evangelio, con la incursión en los nuevos areópagos se colabora en la búsqueda de "la verdad sobre el ser humano y la dignidad de toda persona humana" (CELAM, 2007, núm. 390) desde la evangelización, pues se trata de la promoción integral del ser humano en todas partes y en todos los ambientes.

Los nuevos areópagos constituyen nuevos espacios para realizar la misión de la Iglesia en el siglo XXI; son ámbitos privilegiados para ser testigos y misioneros, como se enfatiza en el documento recién citado:

> Somos testigos y misioneros: en las grandes ciudades y campos, en las montañas y selvas de nuestra América, en todos los ambientes de la convivencia social, en los más diversos "areópagos" de la vida pública de las naciones, en las situaciones extremas de la existencia, asumiendo *ad gentes* nuestra solicitud por la misión universal de la Iglesia (núm. 548).

Una de las modalidades de los nuevos areópagos más significativa, en el diálogo con los no creyentes en la línea de fe, razón y ciencias, es el propuesto por Benedicto XVI, llamado "atrio de los gentiles", inspirado en el pasaje de Isaías 56, 7, donde se incluye a los extranjeros para adorar a Dios en el patio del templo de Jerusalén, exclusivo para que los judíos adoraran a Dios, convirtiéndose así en lugar de adoración a Dios para todos los pueblos. Se trata de una apertura y diálogo a quienes, sobre todo en el mundo académico, independientemente de su pertenencia o no a alguna religión, buscan a Dios a su manera:

> Creo que la Iglesia debería abrir también hoy una especie de "patio de los gentiles" donde los hombres puedan entrar en contacto de alguna manera con Dios sin conocerlo y antes de

> que hayan encontrado el acceso a su misterio, a cuyo servicio está la vida interna de la Iglesia. Al diálogo con las religiones debe añadirse hoy sobre todo el diálogo con aquellos para quienes la religión es algo extraño, para quienes Dios es desconocido y que, a pesar de eso, no quisieran estar simplemente sin Dios, sino acercarse a él al menos como Desconocido (2009d).

Los nuevos areópagos, entre los que se encuentra la educación, constituyen verdaderos desafíos para la misión *ad gentes* en la actualidad, pues son espacios de primera evangelización y reflejo de la universalidad de la Iglesia, como lo explica Esquerda Bifet:

> El desafío de estos nuevos areópagos es para la Iglesia una urgencia de profundizar en su universalismo innato, que no tiene fronteras en la geografía, en la sociología, en la historia y en la cultura, porque anuncia la Encarnación del Verbo (1998, p. 18).

La incursión en ellos no es una opción, es una necesidad que brota de la participación de la Iglesia en la Misión de Dios en todo el mundo.

Con lo expuesto en esta primera mitad del capítulo, queda claro que, desde la teología de la misión, el concepto de misión *ad gentes* sólo puede ser comprendido de manera compleja; ésta se comprende como una de las formas de participación de la Iglesia en la Misión de Dios Uno y Trino; está dirigida a aquellas personas y ambientes que no han recibido el anuncio de la Buena Nueva del Reino de Dios, reino de liberación y salvación integral. Se trata de una única misión, proveniente de Dios y revelada en las Sagradas Escrituras, pero ha sido realizada de formas distintas, no necesariamente erróneas pero sí parciales, a través de la historia del cristianismo. Los paradigmas misioneros, expresados a través de modelos distintos, muestran el dinamismo de la misión y de su realización en el tiempo y en los contextos donde se anuncia el Evangelio, y los nuevos areópagos, entre los que está la educación, constituyen un espacio de desarrollo de la misión *ad gentes* en el siglo XXI.

2.2. Desafíos de la Misión *ad gentes* en el siglo XXI

La misión de la Iglesia, particularmente la misión *ad gentes*, no es un concepto que se pueda reducir a intenciones ni a declaraciones de buena voluntad, tampoco es simpoemente una teoría, aunque esté perfectamente sustentada bíblica y teológicamente y lógicamente expresada, sino que debe llevarse a la práctica en la vida de la Iglesia. Si bien hay una distinción fundamental entre Misión y misiones, éstas son la concretización de aquella y

requiere de esfuerzos eclesiales (comunitarios) bien focalizados, coordinados y dirigidos con la fuerza del Espíritu Santo, el protagonista de la Misión. Dado que la misión es dinámica y se realiza de acuerdo a su contexto, esta segunda parte del presente capítulo es la consecución necesaria de la estructuración del concepto de la misión *ad gentes* considerando los tiempos actuales.

Se presentará primeramente la característica primordial de la misión en el siglo XXI, llamada "diálogo profético" por Bevans y Schroeder; se sustentarán sus antecedentes y presupuestos, para luego establecer el concepto de diálogo y su relación con la Misión, así como sus elementos e implicaciones desde el nuevo paradigma ecuménico emergente en la Iglesia; posteriormente se expondrán los desafíos en los que este diálogo profético debe realizarse, pues la implementación de la Misión se concretiza en diferentes ámbitos; estos desafíos son complementarios y son llevados a cabo de acuerdo al contexto y a los destinatarios de la evangelización. Bevans y Schroeder proponen seis: testimonio y proclamación; liturgia, oración y contemplación; compromiso por la justicia, la paz y la integridad de la creación, diálogo interreligioso, inculturación y reconciliación; esta lista no es exhaustiva, pues en un apartado posterior se presentarán otros cuatro, propuestos principalmente por los Papas Benedicto XVI y Francisco. Estos desafíos muestran que la misión es tan dinámica como la realidad donde se lleva a cabo.

2.2.1. Característica primordial de la misión *ad gentes*: el diálogo profético.

Bevans y Schroeder (2009) consideran que todos los desafíos que se presentan a la Iglesia, a partir del nuevo y emergente paradigma ecuménico, deben desarrollarse teniendo como base una característica: el diálogo profético; esta afirmación es el resultado de una serie de consideraciones hechas en las últimas décadas en la misionología. Para comprender la importancia de esta propuesta, se comenzará por presentar, en conexión con el apartado anterior, los antecedentes y presupuestos que llevaron a estos autores a su elaboración; luego se establecerá tanto lo que se entiende tanto por "diálogo" en la teología y en el magisterio de la Iglesia, como por el adjetivo "profético" y su concreción en cada uno de los contextos donde se debe realizarse los desafíos de la misión *ad gentes*, lo cual se desarrollará en el resto de esta sección.

Como se mencionó en el apartado anterior, el contexto intra y extra eclesial del siglo XX fue creando en la Iglesia la conciencia sobre la necesidad de formular un nuevo paradigma de la misión que fuera más acorde a las circunstancias actuales; no se trataba simplemente de una novedad, sino de una necesaria renovación en la manera de concebir y realizar la misión eclesial que diera respuesta a una serie de situaciones, muchas de ellas negativas, que afectaban y siguen afectando a la humanidad y a la Iglesia, como afirma García (2004): "Estos males que afectan a la sociedad global en índice superior han afectado a la Iglesia y al cristianismo" (p. 70). A nivel interno, el Concilio Vaticano II, con todos los beneficios y renovaciones, provocó una gran crisis que cimbró a la Iglesia hasta sus cimientos, de la que fue saliendo, en gran parte, desde la publicación de la Encíclica *Evangelii Nuntiandi* en 1975, llegando a una renovación fresca en nuestros tiempos con la Exhortación Apostólica *Evangelii Gaudium* del Papa Francisco.

El cristianismo está en un tiempo de proyección misionera de cara al siglo XXI, por lo que la Iglesia tiene la responsabilidad de mirar hacia delante con una actitud de discernimiento y gran apertura al protagonista de la Misión:

> Como discípulos de Jesucristo nos sentimos interpelados a discernir los "signos de los tiempos", a la luz del Espíritu Santo, para ponernos al servicio del Reino, anunciado por Jesús, que vino para que todos tengan vida y "para que la tengan en plenitud" (Jn 10, 10) (CELAM, 2007, núm. 33).

En este sentido, los obispos lo vuelven a confirmar más adelante: "Invocamos al Espíritu Santo para poder dar un testimonio de proximidad que entraña cercanía afectuosa, escucha, humildad, solidaridad, compasión, diálogo, reconciliación, compromiso con la justicia social y capacidad de compartir, como Jesús lo hizo" (núm. 363).

Enfrentar los desafíos al futuro exige tener la conciencia de nuestros errores y de la indiferencia hacia la evangelización de la que muchas veces ha sido presa la Iglesia en el pasado. Esta conciencia motivó a los obispos latinoamericanos a denunciar en el mismo documento: "Percibimos una evangelización con poco ardor y sin nuevos métodos y expresiones, un énfasis en el ritualismo sin el conveniente itinerario formativo, descuidando otras tareas pastorales" (núm. 100, c). Esta situación obviamente no es nueva, pues ya desde el documento de Santo Domingo se hacía notar, entre otras cosas, lo siguiente:

- No se ha insistido lo suficiente en que seamos mejores evangelizadores.
- Nos encerramos en nuestros propios problemas locales, olvidando nuestro compromiso

apostólico con el mundo no cristiano.
- Descargamos nuestro compromiso misionero en algunos de nuestros hermanos y hermanas que los cumplen por nosotros (CELAM, 1992, núm. 126).

Considerando estas realidades, la Iglesia está llamada a seguir construyendo un nuevo impulso misionero que considere profundamente los continuos cambios sociales, muchos de ellos poco edificantes, pues éste es el contexto en el que se ha de predicar el Evangelio. Ante estas realidades complejas, los obispos latinoamericanos denuncian y anuncian con firme esperanza:

> La Iglesia está llamada a repensar profundamente y relanzar con fidelidad y audacia su misión en las nuevas circunstancias latinoamericanas y mundiales. No puede replegarse frente a quienes sólo ven confusión, peligros y amenazas, o de quienes pretenden cubrir la variedad y complejidad de situaciones con una capa de ideologismos gastados o de agresiones irresponsables. Se trata de confirmar, renovar y revitalizar la novedad del Evangelio arraigada en nuestra historia, desde un encuentro personal y comunitario con Jesucristo, que suscite discípulos y misioneros (CELAM, 2007, núm. 11).

De cara a los desafíos que se van estableciendo desde la misionología, no puede perderse de vista el sentido más profundo y el objetivo último de la misión: anunciar la Buena Nueva de salvación, como lo afirma Sepe (2004):

> Entre las diferentes actividades relacionadas con la misión, existe una jerarquía. En virtud del mandato misionero, del cual la Iglesia no puede sustraerse porque privaría a los hombres de la "buena nueva de la salvación", todo debe tender al anuncio de Jesucristo (p. 45).

Este anuncio debe ser integral, tanto por el contenido como por los destinatarios, a quienes se anuncia la liberación de los males espirituales y corporales, como se afirma en el documento de Puebla:

> Una Iglesia misionera que anuncia gozosamente al hombre de hoy que es hijo de Dios en Cristo; se compromete en la liberación de todo el hombre y de todos los hombres[…] y se inserta solidaria en la actividad apostólica de la Iglesia Universal (CELAM, 1979, núm. 1304).

Para lograr estos elementos, presupuestos indispensables para enfrentar los desafíos contemporáneos a la misión, los obispos latinoamericanos insistieron en Aparecida sobre la necesidad de una conversión pastoral que impregne a la Iglesia en todos los niveles de sus estructuras y planes pastorales, pues sólo así puede transmitirse verdaderamente la fe, pues "de allí nace la actitud de apertura, diálogo y disponibilidad para promover la corresponsabilidad y participación efectiva de todos los fieles en la vida de las comunidades cristianas" (CELAM, 2007, núm. 368); esta conversión pastoral debe

traducirse en hechos que conviertan a la Iglesia en un hogar y en una escuela de comunión misionera. En el fondo, esta conversión busca asegurar "la fidelidad en la imitación del Maestro, siempre cercano, accesible, disponible para todos, deseoso de comunicar vida en cada rincón de la tierra" (núm. 372). Esto permitirá "promover y formar discípulos y misioneros que respondan a la vocación recibida y comuniquen por doquier, por desborde de gratitud y alegría, el don del encuentro con Jesucristo" (núm. 14). Es así como se pueden enfrentar efectivamente los desafíos de la misión eclesial.

Bevans y Schroeder presentan seis desafíos o contextos en los que se debe implementar el diálogo profético; sin embargo, su propuesta no se construye de la nada, por ello es importante tener presente que en las asambleas de obispos latinoamericanos, sobre todo en Puebla (CELAM, 1979, núm. 150-158; 1118-1127), se han establecido prioridades para la evangelización en el futuro que han servido como antecedente en la construcción del paradigma emergente ecuménico. Es significativa también la información de Amaladoss (1994) sobre una encuesta realizada a comunidades religiosas en torno a los retos de la misión; curiosamente, la mayoría de ellas coincide con los desafíos que Bevans y Schroeder presentan. Dado que estos desafíos deben realizarse desde el diálogo profético, es necesario definir lo que significa diálogo desde la teología de la misión para así comprender sus implicaciones desde la perspectiva profética.

El tema del diálogo tomó relevancia a partir del Concilio Vaticano II, cuando se promovió, entre otras cosas, el contacto e intercambio constructivo entre la Iglesia Católica y las demás iglesias cristianas, así como con las demás religiones mundiales. Paralelamente, Pablo VI publicó la encíclica *Ecclesiam Suam*, en la que pone sobre la mesa este importante tema, como lo explica Bueno (1999): "Pablo VI proclama como método para la misión de la Iglesia el *diálogo de salvación*: Porque la Iglesia tiene algo que transmitir y comunicar, la Iglesia se hace palabra, se hace coloquio" (p. 290); las propuestas de Pablo VI fueron hechas en el contexto del diálogo interreligioso. A partir de entonces se han publicado documentos sobre el tema; el más significativo fue *Diálogo y misión*, de la Congregación para el Diálogo Interreligioso, dos décadas más tarde. Este documento entrelaza estos dos conceptos como inseparables e interdependientes, pues en la misión, el diálogo implica considerar a los interlocutores como sujetos, "supone respeto ante los otros, interés por ellos, disponibilidad de aprender, confianza en la bondad de los hombres.

Permite que el hombre sea él mismo, pero desea hacer partícipes a los demás de su propia riqueza" (Müller, 2002, p. 126). Con estas consideraciones se fue vislumbrando que la consecución de la misión eclesial de proclamar la Buena Nueva en todo el mundo debe acompañarse de un diálogo que más tarde Bevans y Schroeder lo caracterizarían como profético.

El diálogo no puede entenderse como una estrategia proselitista o como un medio para imponer el propio punto de vista; por el contrario, explica Suess (2016) fundamentado en el Vaticano II: "La alteridad no es apenas tolerada, sino reconocida como elemento constitutivo de la libertad del otro y de la propia identidad. El diálogo es capaz de construir consensos y aceptar el misterio del otro" (p 74). El diálogo permite que el interlocutor escuche, se exprese y defina su posición desde su propia conciencia, por ello el Papa Francisco hace una distinción entre diálogo y discusión: Mientras en la discusión ambos intentan ganar, y en ocasiones terminan perdiendo los dos, en el diálogo se establece un vínculo, "en el diálogo todos ganan, nadie pierde[…] El diálogo es mansedumbre, es capacidad de escucha, es ponerse en el lugar del otro, es tender puentes" (2016c). Este esfuerzo dialogal tiene como principal objetivo la promoción del intercambio y del aprendizaje mutuo, pues se tiene la conciencia de que, por más erróneos que se consideren los puntos de vista del interlocutor, siempre tendrá algo que enseñarnos; así lo confirma Hurtado (2016): "Se trata de un diálogo en el que cada uno de los interlocutores puede aprender algo del otro, en el que en vez de destruir, se pueda construir sobre la base de un terreno común" (p. 93). Una de las descripciones más completas y concisas del diálogo la presenta el Papa Francisco en un mensaje a las comunidades educativas cuando aún era Arzobispo de Buenos Aires:

> Dialogar es cosa de los caminantes. El quieto no dialoga. Dialogar es cosa de valientes. Dialogar es cosa de magnánimos. En el diálogo se confronta, pero no se agrede, se propone y no se impone. Dialogar es compartir el camino de búsqueda de la verdad. Supone entrar en el crisol del tiempo que purifica, ilumina, sapiencializa. ¡Cuántos fracasos y guerras por falta de diálogo, por no buscar juntos la verdad! El diálogo acerca. Una cosa es una simple entrevista y otra hacer camino juntos (Bergoglio, 2008, p. 27).

Estos elementos ayudan a sustentar algunas de las actitudes más importantes que deben estar presentes en el diálogo entresacadas de diferentes autores; entre ellas están el respeto al interlocutor y la lealtad a las propias convicciones, como lo expresan los obispos latinoamericanos en Puebla: "Esto es el diálogo, que tiene siempre un carácter testimonial,

en el máximo respeto de la persona y de la identidad del interlocutor. El diálogo tiene sus exigencias de lealtad e integridad por ambas partes" (CELAM, 1979, núm. 1114). Estos dos elementos se refuerzan por la exigencia de valoración de las diferencias como fundamento para lograr compromisos y soluciones, como lo explica el Papa Francisco: "Armonía es, de alguna manera, crear entendimiento de diferencias, aceptar las diferencias, valorar las diferencias y dejar que se armonicen, que no se fragmenten" (2015f). Aunado a esto, está la exigencia de entrar en un dialogo profundo desde la propia fe con paciencia, ascesis y generosidad, como lo requiere el ámbito ecológico: "La gravedad de la crisis ecológica nos exige a todos pensar en el bien común y avanzar en un camino de diálogo que requiere paciencia, ascesis y generosidad, recordando siempre que 'la realidad es superior a la idea'" (Francisco, 2015f, núm. 201). El diálogo exige también una profunda humildad que lleva a reconocer al otro como igual, con el mismo valor y dignidad que uno mismo, a la manera como García (2004) lo describe: "El diálogo sincero, crítico y autocrítico, en pie de igualdad. Solamente se ama lo que se considera igual a uno mismo" (p. 81); y agrega: "El diálogo sólo es posible en humildad, cuando sufrimos la contradicción y nos abate la incertidumbre" (p. 87). Se necesita, finalmente, una actitud crítica que parta de la conciencia de que ninguna postura es perfecta y de las dificultades reales que surgen de las diferencias y, en ocasiones, de los prejuicios que en momentos pueden hacer perder de vista el objetivo del intercambio; así lo explica Hurtado (2016):

> El pensamiento contemporáneo ha puesto al diálogo en un pedestal. Sin embargo, no todas las formas del diálogo son encomiables. El diálogo también se usa para mentir, humillar y embrutecer. Lo importante, por lo tanto, no es dialogar, sino hacerlo para un buen fin (p. 92).

Con estas actitudes, fundamentales se sustenta que el diálogo debe estar a la base de la misión, como se afirma en el documento *Ad Gentes*:

> Como el mismo Cristo escudriñó el corazón de los hombres y los ha conducido con un coloquio verdaderamente humano a la luz divina, así sus discípulos, inundados profundamente por el espíritu de Cristo, deben conocer a los hombres entre los que viven, y tratar con ellos, para advertir en diálogo sincero y paciente las riquezas que Dios generoso ha distribuido a las gentes; y, al mismo tiempo, esfuércense en examinar sus riquezas con la luz evangélica, liberarlas y reducirlas al dominio de Dios Salvador (Pablo VI, 1965c, núm. 11).

El diálogo en la misión de la Iglesia tiene como modelos a la misma Santísima Trinidad en su vida dialogal *ad intra*, y a Jesucristo, con su diálogo profundo con la humanidad, en el

que presenta el amor de Dios hacia nosotros; así lo explica Collet (2016): "La Misión también puede ser descrita como un intercambio comunicativo en el cual el ser aceptado y el aceptar sucede mutuamente: Al mismo tiempo uno puede ser un aprendiz y un maestro, un necesitado y uno que auxilia" (p. 142); lejos de ver a los otros como ignorantes o equivocados, se les considera como copartícipes de la salvación, por lo que, junto con ellos, es posible construir un mundo más humano y más divino; "aprender juntos a ver y escuchar; aprender a distinguir entre mal y el bien, lo bueno y lo que es aún mejor, lo malo y lo que es peor; aprender a decidir y aprender a suportar; aprender a preguntar" (p. 143). Es por ello, afirma el Papa Francisco (2013d), que es imprescindible promover una cultura dialogal, "es hora de saber cómo diseñar, en una cultura que privilegie el diálogo como forma de encuentro, la búsqueda de consensos y acuerdos, pero sin separarla de la preocupación por una sociedad justa, memoriosa y sin exclusiones" (núm. 239). El diálogo es indispensable para la realización de la misión *ad gentes*:

> La historia de la salvación es un largo y multiforme diálogo, que partiendo de Dios se configura en un diálogo multiforme con los hombres. Al estilo del diálogo de salvación de Dios, el de la Iglesia es sin límites y sin cálculos (Müller, 2002, p. 119).

Se trata de un elemento fundamental que ha de llevar a la Iglesia a revisar sus métodos evangelizadores; estos, afirman los obispos latinoamericanos en Medellín, deben "revestir un carácter de diálogo, ajeno a toda preocupación moralizante o confesional, en actitud de profundo respeto a la libertad creadora, sin detrimento de la responsabilidad moral" (CELAM, 1968, IV, 17b). Se trata indudablemente de todo un desafío con características complejas que exigen una gran apertura hacia la renovación de la pedagogía de la misión, y requiere de un proceso de concientización a todos los niveles, desde obispos y presbíteros hasta todo agente de pastoral y todo bautizado; además debe realizarse en acciones concretas: "Este diálogo requiere iniciativas que permitan el encuentro y la relación estrecha con todos los que colaboran en la construcción de la sociedad, de tal manera que descubran su complementariedad y convergencia" (CELAM, 1979, núm. 1228).

El diálogo, por tanto, es indispensable en la realización de la misión de la Iglesia, especialmente la Misión *ad gentes*, como lo han mostrado las características hasta aquí expuestas. Además, este diálogo tiene un elemento particular indispensable: debe ser profético, inspirado en Dios mismo, como lo explican Bevans y Schroeder (2009):

> La misión hoy debería caracterizarse en primer lugar como praxis de *diálogo*. De igual modo que la vida íntima de Dios es la perfecta comunión de donación y acogida, de identidad y apertura al otro, de comunión en relación y de comunión en misión, así también la Iglesia, que surge y existe a causa de esa misión, debe ser una comunidad que no sólo se entrega a sí misma en el servicio del mundo y a los pueblos de las culturas del mundo, sino que desde ese compromiso aprende y desarrolla su visión desde la profundidad de las insondables riquezas de Dios. (p. 585).

Así como en la comunidad divina (Santísima Trinidad) existe un continuo dar y recibir, la comunidad cristiana debe hacer un tanto con los demás, pues participa de la misión trinitaria:

> Más consciente que nunca, la Iglesia sabe ahora que toda su misión se tiene que desarrollar en diálogo[…] La imposición, la fuerza, el engaño, la ayuda condicionada y otras actitudes similares no pueden ser caminos para transmitir el Evangelio de Jesucristo (Espinosa, 1999, p. 28).

La misión debe llevarse a cabo teniendo profundamente presentes la libertad y la dignidad de los seres humanos.

Este diálogo inspirado en Dios que Bevans y Schroeder proponen es el resultado de un trabajo de síntesis de los tres documentos misioneros más significativos que publicó el magisterio de la Iglesia en el siglo XX: *Ad Gentes* (Vaticano II), *Evangelii Nuntiandi* (Pablo VI) y *Redemptoris Missio* (Juan Pablo II); lo caracterizan como profético porque pone a la luz y considera en el anuncio de la Buena Nueva las riquezas y miserias de la vida del ser humano, tanto a nivel personal como social:

> Debe ser *profético* porque la Iglesia está obligada a predicar siempre y en todo lugar, "a tiempo y a destiempo" (2 Tim 4,2), la plenitud del evangelio en toda su integridad. Y debe ser *diálogo* desde el imperativo –proveniente del evangelio mismo– de predicar la única fe en un *contexto* específico. Sin diálogo, sin la escucha, la espera y acogida antes de hablar, anunciar o proclamar, la misión es simplemente imposible (p. 588).

Se trata de un diálogo que exige apertura a los interlocutores y a su contexto sin descuidar el anuncio, que implica la denuncia cuando las situaciones personales o sociales están en contra de los valores del Evangelio y de la vida misma; es un diálogo que brota del amor al interlocutor y del deseo de compartir el conocimiento de la verdad ante realidades que impiden el crecimiento personal y social, tales como el desarrollo desigual, el mal uso de los recursos naturales, la competencia que aplasta a los más débiles, entre otros; ante esto, afirma Bueno (2016), "la profecía debe conducir al compromiso para acompañar a los pobres y para transformar las estructuras perversas que los producen" (p. 132).

El diálogo profético exige la presencia de tres elementos que están entrelazados. El primero es la experiencia del amor misericordioso de Dios, que provoca que la relación con Él sea algo mucho más profunda que un principio ético de exigencia; la experiencia de la misericordia de Dios provoca gratitud, pues la persona se sabe amada, perdonada y con la oportunidad de reiniciar una vida de manera diferente, pues "vivenciar la misericordia de Dios significa volverse uno mismo misericordioso" (Collet, 2016, p. 146). El segundo elemento, consecuencia necesaria del anterior, es la experiencia de conversión personal y comunitaria; desde el momento en que la persona vive como perdonada, es capaz de participar en una conversión que lo lleva a ser evangelizador con actitud propositiva, "en constante actitud de salida" (Francisco, 2013d, núm. 27) en varios sentidos, como explica Bravo (2016): de lo territorial a lo cultural (nuevos areópagos), incluyendo el cuidado de la casa común, y de lo verbal a lo simbólico, es decir, a ir más allá de las palabras y convertir al diálogo en acción. El último elemento para el diálogo profético es la espiritualidad de comunión, resultado también de la experiencia del amor misericordioso de Dios, pues lleva a vivir y comunicar la fe en comunión "mediante un diálogo constructivo y capaz de armonizar las diversidades, crean un ambiente arraigado en los valores evangélicos de la verdad y la caridad" (CEC, 2002, núm. 41).

Además de estos elementos fundamentales, el diálogo profético realizado en la misión tiene algunas características e implicaciones. La primera y más significativa es que se trata de anuncio y de denuncia, al estilo de los profetas del Antiguo Testamento y del mismo Juan Bautista, quienes, a la vez que anunciaban la Buena Nueva de salvación, enfatizaban la necesidad de cambiar lo que se oponía a los planes de Dios. Además, la misión debe llevarse a cabo desde la sinodalidad, es decir, en comunión, como lo explica Suess (2016): "Debemos caminar juntos: la gente, los obispos y el Papa. Hay que vivir la sinodalidad a varios niveles" (p. 77); de entre estos niveles están los ministerios, el magisterio compartido, la eclesialidad del pueblo de Dios y la autoridad como servicio. Una tercera característica del diálogo profético es la apertura a los signos de los tiempos, lo que significa una actitud de discernimiento ante las circunstancias sociales: "Sobre todo a partir de Medellín, con clara conciencia de su misión, abierta lealmente al diálogo, la Iglesia escruta los signos de los tiempos y está generosamente dispuesta a evangelizar, para

contribuir a la construcción de una nueva sociedad, más justa y fraterna, clamorosa exigencia de nuestros pueblos" (CELAM, 1979, núm. 12).

El diálogo profético debe realizarse de dentro (entre cristianos) hacia fuera (los no cristianos) en dos niveles. Se parte del diálogo pastoral (entre católicos), cuyos responsables, afirma el Papa Francisco (2013d), son los obispos:

> [El obispo] tendrá que alentar y procurar la maduración de los mecanismos de participación que propone el *Código de Derecho Canónico* y otras formas de diálogo pastoral, con el deseo de escuchar a todos y no sólo a algunos que le acaricien los oídos (núm. 31).

El díalogo pastoral es diálogo profético al interior de la comunidad católica. El segundo nivel es entre las diferentes comunidades cristianas: el diálogo ecuménico; éste es valorado en el Vaticano II y es alentado por los obispos latinoamericanos en Santo Domingo (CELAM, 1992) desde una serie de sugerencias pastorales, entre las que destacan trabajar por la verdad, la justicia y la caridad; centrarse en las relaciones de convergencia con quienes comparten la fe en el Credo Niceno-Constantinopolitano; propiciar el diálogo a nivel teológico, espiritual y social. Desde estos dos niveles y con las características enunciadas es como la Iglesia debe llevar a cabo su misión *ad extra* en el diálogo profético, vivido obviamente por todo bautizado con las actitudes básicas del diálogo, explicadas en el apartado anterior.

Se trata de la misión perenne de la Iglesia vivida mediante el diálogo profético en todos los contextos que exige la realidad social y cultural del mundo de hoy. Como afirma Juan Pablo II (1990c), es una "realidad unitaria, pero compleja" (núm. 41), por lo que requiere de la Iglesia una respuesta vivida en la complejidad y en la diversidad, debido a que "la misión unitaria necesita ser sensible a los movimientos varios de la cultura, del pensamiento, de la política, de la espiritualidad, que dan como resultado el contexto en el que se vive la misión" (Bevans y Schroeder, 2009, p. 662). La misión es una, la respuesta eclesial debe ser tan compleja y variada como lo es la realidad, por ello Bevans y Schroeder proponen seis grandes desafíos o contextos que han de ser enfrentados y vividos desde el diálogo profético; dichos desafíos serán presentados y explicados en el siguiente apartado.

2.2.2. Los seis grandes desafíos.

Bevans y Schroeder (2009) proponen seis contextos en los que ha de desarrollarse la misión *ad gentes* de la Iglesia desde el paradigma emergente ecuménico; estos se convierten en grandes retos que han de enfrentarse y vivirse en la misión de la Iglesia en los inicios del siglo XXI desde el diálogo profético, Estos desafíos son: "1) testimonio y anuncio, 2) liturgia, oración y contemplación, 3) compromiso por la justicia, la paz y la integridad de la creación, 4) praxis del diálogo interreligioso, 5) empeño por la inculturación, y 6) ministerio de la reconciliación" (p. 589). Estos autores reconocen que su propuesta tiene, entre otros antecedentes, un seminario organizado en 1981 por el Servicio de documentación y estudio (SEDOS), una especie de foro abierto de las comunidades de vida consagrada para reflexionar sobre la misión global de la Iglesia a partir del Vaticano II. En dicho seminario se presentaron cinco desafíos: "1) la presencia y el testimonio, 2) el compromiso con la realidad social y la liberación humana, 3) la vida litúrgica, la oración y contemplación, 4) el diálogo interreligioso, y 5) el anuncio y la catequesis" (p. 588). Por otro lado, Juan Pablo II (1990c), en el quinto capítulo de su encíclica *Redemptoris Missio*, puso en el centro de atención cuatro desafíos misioneros que van en la misma línea: anuncio y testimonio, inculturación, diálogo interreligioso y promoción del desarrollo social.

Lo novedoso de la propuesta de Bevans y Schroeder consiste en presentar estos seis desafíos de forma entrelazada e interdependiente desde el diálogo profético; la sustentan con algunos ejemplos:

> Un testimonio que no dé testimonio de la justicia, que no esté suficientemente inculturado como para ser acogido como Buena Noticia, que no sea evidente en la vida de oración y en la celebración litúrgica de la Iglesia, o que no esté arraigado en una comunidad reconciliada y reconciliadora –un tal testimonio no es testimonio en absoluto. Lo mismo se podría decir de una inculturación que no esté comprometida con la problemática de la justicia (pp. 660-661).

Se presentará en las siguientes secciones el concepto, las características y las implicaciones de cada uno de los seis desafíos de la misión vivida como diálogo profético.

2.2.2.1. Testimonio y proclamación.

Este primer desafío de la misión *ad gentes* de cara al siglo XXI no es nuevo, pues constituye una forma doble y siempre presente e insustituible en la labor evangelizadora; aunque se trata de dos elementos, son caras distintas, complementarias, necesarias y siempre presentes de una misma moneda: testimonio y proclamación (anuncio). Es significativo que, aunque la misión siempre se asocia con la proclamación mediante la predicación, la mayoría de los misionólogos dedican más atención al testimonio como desafío, tal vez por la necesidad cada vez más urgente de mostrar mediante la vida lo que se cree como un medio eficaz para compartir la fe; es probablemente el mayor desafío misionero en la actualidad.

El Papa Juan Pablo II (1990c) afirma con contundencia: "El primer medio de evangelización es el testimonio de una vida auténticamente cristiana" (núm. 41), y agrega:

> El hombre contemporáneo cree más a los testigos que a los maestros; cree más en la experiencia que en la doctrina, en la vida y los hechos que en las teorías. El testimonio de vida cristiana es la primera e insustituible forma de la misión (núm. 42).

Lejos de ser una preocupación por lo que los demás digan, se trata de la congruencia personal y comunitaria a todos los niveles (jerarquía y laicado), como explica Espinosa (2008):

> No se trata de vivir para dar ejemplo, sino de vivir de tal manera que el resultado sea ejemplar. La preocupación no está en el juicio que los demás hagan sobre la propia vida, sino en la coherencia personal entre las convicciones de fe y el modo concreto de vivir (p. 29).

Esto sólo puede darse cuando se tiene una profunda experiencia de fe, pues como afirma Collet (2016), "quien es llamado por el Evangelio y 'tocado' -por la persona de Jesús- queda 'fascinado' y quiere comunicar lo que vive y orienta para vivir de determinada manera" (p. 136). No se trata solamente del testimonio de los consagrados, que se da por supuesto, sino fundamentalmente de todo bautizado, pues por medio de nuestra vida como cristianos contribuimos a renovar la vida de la Iglesia y su misión, por ello el documento *Ad Gentes* explica: "Conozcan todos, sin embargo, que su primera y principal obligación por la difusión de la fe es vivir profundamente la vida cristiana" (Pablo VI, 1965c, núm. 26); somos llamados a ser mediante nuestro testimonio sal de la tierra y luz del mundo (Mt 5, 13-14). El Papa Francisco (2013d) lo confirma: "Todos los cristianos están llamados a este testimonio y, en este sentido, pueden ser verdaderos evangelizadores" (núm. 21), pues

"evangelizar es, ante todo, dar testimonio, de una manera sencilla y directa, de Dios revelado por Jesucristo mediante el Espíritu Santo" (núm. 26).

El testimonio consiste fundamentalmente en la congruencia de vida, es decir, en practicar lo que creemos y lo que anunciamos desde el propio convencimiento. Esto implica revisar continuamente la propia manera de vivir nuestra fe a nivel personal y comunitario porque, como se lee en el relato de la primera comunidad cristiana, "los apóstoles daban testimonio de la resurrección del Señor Jesús con gran poder. Y gozaban todos de gran simpatía" (Hch 4, 33).

La comunión de la iglesia a todos sus niveles constituye uno de los retos más grandes de la misión, pues es una forma de mostrar que el Evangelio toca los corazones, las mentes y las voluntades expresándose en las relaciones interpersonales más allá de las diferencias, provocando la unidad de los cristianos mediante los esfuerzos del diálogo ecuménico a todos los niveles; es "el testimonio que las varias tradiciones cristianas prestan por el hecho de trabajar juntas" (Bevans y Schroeder, 2009, p. 597).

El testimonio comunitario vivido *ad intra* debe convertirse también en un impulso para vivir la fe en la misión *ad extra* como una experiencia natural y espontáneamente movida por el Espíritu Santo a la manera de los cristianos de la Iglesia primitiva, como afirma Girardi (2004):

> Cuando un cristiano se siente "preso" por Cristo, fascinado por la belleza de su Rostro, no pide argumentos para salir, sino que se le haría violencia detenerle de su éxodo misionero, como les hacía violencia el Sanedrín a los Apóstoles cuando intentaba, con todos los medios, acallarlos (p. 137).

Dado que se trata de una misión orientada hacia la sociedad, debe traducirse en una mayor participación y compromiso social, ya que cada uno de los bautizados, desde los propios carismas, somos parte de la sociedad a la cual somos llamados a transformar desde la propia vida; así lo pide el documento *Ad Gentes*: "Cultiven como buenos ciudadanos verdadera y eficazmente el amor a la Patria, evitando enteramente el desprecio de las otras razas y el nacionalismo exagerado, y promoviendo el amor universal de los hombres" (Pablo VI, 1965c, núm. 15); se trata de actitudes y acciones que muestren el compromiso con la sociedad, en especial con los enfermos, los oprimidos por tribulaciones y los más desfavorecidos y excluidos de la sociedad, porque "quedarse cerca de aquellos, que 'no

tienen a nadie' -(*cf*. el paralítico de la piscina, Jn 5,7)- y, también de aquellos que no comparten la propia convicción, es la forma cristiana de vivir la praxis comunicativa de amor incondicional" (Collet, 2016, p. 144).

El testimonio es un medio de evangelización especialmente efectivo en lugares donde la proclamación no puede realizarse, pues es ahí donde se palpa de manera más patente la acción de Dios en la misión. El documento *Ad Gentes* reconoce su valor: "Pero si todavía no pudieron dar plenamente testimonio de una sola fe, es necesario, por lo menos, que se vean animados de mutuo aprecio y caridad" (núm. 6). Es en este sentido que, en el citado documento, se reconoce la acción misionera de los institutos de vida contemplativa, quienes tienen como ejemplo a Santa Teresa de Lisieux, patrona de las misiones:

> Los Institutos de vida contemplativa tienen una importancia singular en la conversión de las almas por sus oraciones, obras de penitencia y tribulaciones, porque es Dios quien, por medio de la oración, envía obreros a su mies, abre las almas de los no cristianos (núm. 40).

El testimonio es considerado como el fundamento y la condición para la predicación, segundo elemento de este primer desafío; así lo enfatiza Pablo VI (1975) con preguntas que calan hondamente y que nos recuerdan que es necesario mostrar al mundo que vale la pena ser cristianos con nuestra manera de vivir:

> Tácitamente o a grandes gritos, pero siempre con fuerza, se nos pregunta: ¿Creéis verdaderamente en lo que anunciáis? ¿Vivís lo que creéis? ¿Predicáis verdaderamente lo que vivís? Hoy más que nunca el testimonio de vida se ha convertido en una condición esencial con vistas a una eficacia real de la predicación (núm. 76).

En circunstancias normales, el testimonio siempre debe ir acompañado de la proclamación o anuncio directo del mensaje evangélico con gratitud, alegría, respeto, convencimiento y humildad, sabiendo que sus frutos no dependen del agente, sino de Dios, pues como se afirma en el documento de Aparecida, "la proclamación es el fundamento, culmen y centro de la evangelización" (CELAM, 2007, núm. 10). La proclamación es una acción prioritaria en la misión, ya que "la Iglesia no puede substraerse al mandato explícito de Cristo; no puede privar a los hombres de la 'Buena Nueva' de que son amados y salvados por Dios" (Juan Pablo II, 1990c, núm. 44). El anuncio suscita de manera más explícita la fe y abre la vía hacia la conversión y la formación de las comunidades cristianas.

La proclamación deberá estar siempre centrada en el misterio de salvación a partir de Jesucristo, como lo afirma Juan Pablo II (1990c): "Con pleno respeto de todas las

creencias y sensibilidades, ante todo debemos afirmar con sencillez nuestra fe en Cristo, único salvador del hombre; fe recibida como un don que proviene de lo Alto, sin mérito por nuestra parte" (núm. 11). Ésta puede ser dirigida tanto a los no-creyentes como a los cristianos convencidos y a los alejados no-practicantes, pero para ser significativa, deberá tocar sus vidas al considerar los problemas más existenciales que les afectan, pues como se afirma en Aparecida, es inadmisible "que se pueda anunciar el Evangelio sin que éste ilumine, infunda aliento y esperanza, e inspire soluciones adecuadas a los problemas de la existencia" (CELAM, 2007, núm. 333).

El anuncio puede adquirir varias formas, dependiendo del contexto. La más conocida y tradicional es la que se realiza formalmente, con una intención bien definida de compartir la fe en espacios y momentos designados. Existe también un modo más informal que, aunque aparentemente no tiene la misma fuerza, tiene mucho impacto; es la que se lleva a cabo mediante la interacción en la vida diaria compartiendo la fe de manera verbal. El Papa Francisco (2013d) la describe:

> Hoy que la Iglesia quiere vivir una profunda renovación misionera, hay una forma de predicación que nos compete a todos como tarea cotidiana. Se trata de llevar el Evangelio a las personas que cada uno trata, tanto a los más cercanos como a los desconocidos. Es la predicación informal que se puede realizar en medio de una conversación y también es la que realiza un misionero cuando visita un hogar. Ser discípulo es tener la disposición permanente de llevar a otros el amor de Jesús y eso se produce espontáneamente en cualquier lugar: en la calle, en la plaza, en el trabajo, en un camino (núm. 127).

Esta forma de proclamación ha de realizarse con algunas características básicas, como la confianza en Dios, la sencillez en el lenguaje y en las formas, la humildad que da la confianza de ser guiado por el Espíritu Santo y el respeto por el interlocutor. Se trata de un anuncio en el que se comparten las alegrías, inquietudes y esperanzas desde la experiencia de un Dios rico en misericordia; se trata de una proclamación en la que el centro no es uno mismo sino Cristo vivo y presente en la propia vida. La "proclamación informal" confirma la oportunidad y responsabilidad que tenemos todos los bautizados de proclamar nuestra fe en todo momento y que considera que no hacerlo se convierte en omisión o negligencia, según lo explica Pablo VI:

> Los hombres podrán salvarse por otros caminos, gracias a la misericordia de Dios, si nosotros no les anunciamos el Evangelio; pero ¿podremos nosotros salvarnos si por negligencia, por miedo, por vergüenza —lo que San Pablo llamaba avergonzarse del Evangelio—, o por ideas falsas omitimos anunciarlo? (núm. 80).

La proclamación, en cualquiera de las dos formas, no es una opción ni una actividad exclusiva de algunos, sino una responsabilidad de todo cristiano.

En suma, testimonio y proclamación constituyen dos caras inseparables de una misma moneda fundadas en el mismo Cristo: "Su fuerza, el secreto de la eficacia de su acción consiste en la identificación total con el mensaje que anuncia; proclama la 'Buena Nueva' no sólo con lo que dice o hace, sino también con lo que es" (Juan Pablo II, 1990c, núm. 13). Las palabras y las obras se complementan mutuamente y constituyen el primer gran desafío de la misión *ad gentes*:

> La autenticidad de los cristianos, la vitalidad de la comunidad cristiana, la integridad institucional de la Iglesia, el testimonio comunitario de los creyentes de diferentes tradiciones –todo apunta al poder vivificador y a la autenticidad del mensaje y de la persona que la Iglesia proclama (Bevans y Schroeder, 2009, p. 592).

Testimonio y anuncio se necesitan para validarse y fortalecerse mutuamente a través del diálogo profético que considera tanto el mensaje como la propia vida como el vínculo con el contexto de las personas a quienes se dirige esta tarea evangelizadora.

2.2.2.2. Liturgia, oración y contemplación.

El segundo desafío de la misión propuesto por Bevans y Schroeder (2009) proviene de la fuerza que da el contacto con Dios a nivel comunitario y personal: la liturgia, la oración la contemplación. Se trata de un diálogo profético con Dios que, desde la fortaleza que brota de éste, se sale al encuentro con los demás en el anuncio del Evangelio:

> La Iglesia es más Iglesia (es Iglesia en su máxima expresión) cuando se congrega para el culto, el cristiano es cristiano en su máxima expresión cuando está en diálogo atento con Dios; la oración y la liturgia son el *centro* de la vida cristiana, y sin embargo ese centro solamente se sustenta si los ojos del cristiano están puestos no en el centro sino en la periferia (p. 607).

Es desde el diálogo profético con Dios como se abre el corazón para dejarse interpelar por el Espíritu Santo, fortaleciendo profundamente la espiritualidad de la misión, como lo expresa Juan Pablo II (1990c): "Esta espiritualidad se expresa, ante todo, viviendo con plena docilidad al Espíritu; ella compromete a dejarse plasmar interiormente por él, para hacerse cada vez más semejantes a Cristo" (núm. 87); es mediante este diálogo como todo bautizado se configura a Cristo y puede compartir la fe en la vida diaria mediante el

testimonio y la proclamación. El Papa Francisco (2013d) confirma esta forma de vivir el diálogo profético, pues es sólo desde la confianza que se tiene en el Espíritu Santo como se vive la fortaleza de Dios en la misión: "Para mantener vivo el ardor misionero hace falta una decidida confianza en el Espíritu Santo, porque Él 'viene en ayuda de nuestra debilidad' (*Rm* 8,26). Pero esa confianza generosa tiene que alimentarse y para eso necesitamos invocarlo constantemente" (núm. 280). Este diálogo con Dios que nos proyecta a los otros se vive de tres maneras distintas y complementarias: la liturgia, la oración y la contemplación.

La liturgia, comprendida como la oración comunitaria de la Iglesia en la vivencia de los sacramentos, capacita a la Iglesia (*ad intra*) para la misión (*ad extra*), pues en ella Dios habla a sus hijos congregados y se hace presente creando entre ellos la unidad del Reino y abriéndolos a la perspectiva de la sociedad y del mundo; así lo explica Bueno (2016): "No conduce a la interiorización individualista y abstracta, sino que abre a la comunión con la creación entera. La liturgia tiene una dimensión intrínsecamente eclesial y cósmica" (p. 132). La liturgia envía la comunidad a la misión, yendo a vivir con los demás lo que se celebra en el sacramento; es así como se comprende la afirmación del Concilio Vaticano II en el documento *Sacrosanctum Concilium*: "La Liturgia es la cumbre a la cual tiende la actividad de la Iglesia y al mismo tiempo la fuente de donde mana toda su fuerza" (Pablo VI, 1963, núm. 10). La misión nace de la fortaleza de Dios que se recibe comunitariamente en la liturgia, y a ella tiende como ofrenda y fruto de la acción de Dios en la Iglesia a través de los misioneros. Se da un flujo constante de dentro hacia fuera y desde fuera hacia dentro de forma sistémica, pues es desde la fuerza de la oración litúrgica como la Iglesia se lanza más allá de sus fronteras con una intencionalidad misionera; pero también el acontecer del mundo y las situaciones sociales desafían a la Iglesia para salir de la tentación de la comodidad haciéndola ampliar su visión misionera, como lo describe Espinosa (2008):

> En la liturgia, el mundo entero entra a formar parte de la asamblea reunida, inquietándola con sus retos, exigiéndole crecer, vencer sus fronteras, ir más allá de sí misma, invitándola a comprometerse a sí misma y a los demás de una mejor manera (p. 34).

Es importante hacer notar que la liturgia nunca ha sido considerada como finalidad en sí misma, sino como el espacio que fortalece a la comunidad para la misión; es desde esta perspectiva que el Papa Francisco pide constantemente a la comunidad cristiana que sea

una Iglesia en salida. Siendo un medio, la liturgia debe tener un espacio adecuado en la vida de la Iglesia para la consolidación de la fe y el compromiso misionero de la comunidad cristiana, evitando su cuidado exageradamente ostentoso; el Papa Francisco es particularmente crítico de esta tentación en la Exhortación *Evangelii Gaudium*.

Por otro lado, la oración, es decir, el diálogo personal y comunitario con Dios, es el alimento del compromiso misionero, el cual, a su vez, alimenta la oración: "Cuando los ojos están puestos en Dios, el corazón debe estar puesto en la gente; y cuando los ojos están puestos en la gente, el corazón debe estar descansando en Dios. La misión y la oración se implican mutuamente" (Espinosa, 2008, p. 33). La oración forma parte de la misión, pues es donde el cristiano se abre al diálogo con Dios. Por otro lado, y complementando esta perspectiva, es necesario tener presente que la oración por aquellos que sufren es fundamental porque constituye una manera de integrar en la vida de fe la misión salvadora y redentora de Dios en el mundo, además de sensibilizarnos para ir al encuentro del otro, sobre todo del que es más vulnerable y desprotegido, como lo explica Espinosa (2008):

> La oración es sintonizar con los proyectos de Dios para el mundo, es abrirse para que la voluntad de Dios se cumpla en nosotros y en los demás, es disponerse para ser más solidarios con la obra de Dios en el mundo (p. 35).

El tercer elemento es la contemplación, "el diálogo yo-tú divino [que] nos lleva a descubrirle en las demás historias tan salvíficas como la nuestra, que tienen verdaderas inspiraciones contemplativas y místicas, en un modelo de espiritualidad planetaria y ecológica" (García, 2004, p. 88). Lejos de constituir una actitud de escape del mundo y un refugio de descanso del ajetreo de la vida, consiste en la apertura del corazón para hacer conciencia de la presencia de Dios y de su mensaje en nuestras vidas a través de sus mociones en el silencio. Se trata de actitud de apertura a Dios en adoración, de diálogo sincero con Él en el silencio; el Papa Francisco (2013d) la describe vivamente:

> ¡Qué dulce es estar frente a un crucifijo, o de rodillas delante del Santísimo, y simplemente ser ante sus ojos! ¡Cuánto bien nos hace dejar que Él vuelva a tocar nuestra existencia y nos lance a comunicar su vida nueva![...] La mejor motivación para decidirse a comunicar el Evangelio es contemplarlo con amor, es detenerse en sus páginas y leerlo con el corazón[…] Para eso urge recobrar un espíritu *contemplativo*, que nos permita redescubrir cada día que somos depositarios de un bien que humaniza, que ayuda a llevar una vida nueva. No hay nada mejor para transmitir a los demás (núm. 264).

La actitud contemplativa impulsa a la misión, pues el cristiano está llamado a ser contemplativo en la acción, con los ojos y el corazón puestos en Dios y en la gente; la contemplación nos hace más sensibles y nos mueve a las necesidades de los demás:

> Lleva a los que la cultivan a un compromiso cristiano auténtico con las necesidades del mundo: con los sin techo, con los de otras religiones, con los empeñados en la tarea del cambio político a favor de los marginados y oprimidos del mundo (Bevans y Schroeder, 2009, p. 617).

Liturgia, oración y contemplación son formas de diálogo profético entre Dios y los cristianos, a nivel personal y comunitario; estas nos lanzan a la misión en el siglo XXI, como lo explican Bevans y Schroeder (2009):

> La oración y la contemplación, al igual que la liturgia, implican: diálogo, palabra profética y acción correspondiente. La oración nunca podrá ser un monólogo; tiene que entrar en contacto tanto con la voluntad de Dios como con las más profundas urgencias y necesidades del mundo y de la Iglesia (p. 617).

Una espiritualidad intimista e individualista no puede dar frutos ni contribuir a la misión de la Iglesia porque no se alimenta de la acción de Dios en el mundo ni de su comunicación con nosotros a través de los otros, por ello este reto es estratégico en nuestro contexto mundial, como lo expresa el Papa Francisco (2013d): "Un desafío importante es mostrar que la solución nunca consistirá en escapar de una relación personal y comprometida con Dios que al mismo tiempo nos comprometa con los otros" (núm. 91).

Una espiritualidad cristiana auténtica, alimentada por la liturgia, la oración y la contemplación, alimenta constantemente la convicción misionera a nivel profundamente personal y comunitario y fortalece una profunda convicción expresada por el Papa Francisco en el mismo documento:

> Que no es lo mismo haber conocido a Jesús que no conocerlo, no es lo mismo caminar con Él que caminar a tientas, no es lo mismo poder escucharlo que ignorar su Palabra, no es lo mismo poder contemplarlo, adorarlo, descansar en Él, que no poder hacerlo[…] Sabemos bien que la vida con Él se vuelve mucho más plena y que con Él es más fácil encontrarle un sentido a todo. Por eso evangelizamos (núm. 266).

La liturgia, la oración y la contemplación constituyen un profundo diálogo integral con Dios, y además, cuando son profundamente vividas, nos lanzan a la misión desde la propia experiencia de conversión; se trata de una…

> Espiritualidad misionera que no le permite a la Iglesia quedarse centrada en ella misma, sino que la impulsa a compartir su fe en Jesucristo saliendo a los caminos para encontrarse

> con las esperanzas y las tristezas de los hombres y mujeres de este tiempo (Sueiro, 2004, p. 114).

Es desde esta forma de diálogo profético con Dios que se nos presentan los siguientes tres desafíos de la misión de la Iglesia hacia el siglo XXI: el compromiso por la justicia, la paz y la integridad de la creación, la práctica del diálogo interreligioso y los esfuerzos de inculturación. Son de tal importancia que Juan Pablo II (1990c) los expone con amplitud en su encíclica *Redemptoris Missio* (núm. 52-60).

2.2.2.3. Compromiso por la justicia, la paz y la integridad de la creación.

El carácter profético del diálogo con Dios, se expresaba en el segundo desafío, nos lleva necesariamente al diálogo con los demás, de la misma manera como el mandamiento del amor a Dios es inseparable del referente al amor al prójimo; es por ello que la tercera forma como se lleva a cabo la misión de la Iglesia consiste en el diálogo profético con la sociedad y el cosmos: el compromiso por la justicia, por la paz y por la integridad de la creación. Hablar de estos valores, propios del Reino de Dios, nos lleva a la misión de la Iglesia expresada en el servicio *ad extra*, el cual parte de la conciencia de la dignidad del ser humano, creado a imagen y semejanza de Dios (Gen 1, 27) con facultades que no poseen las demás creaturas y que lo hacen tener un valor especial, como la inteligencia y la voluntad; esta conciencia no es sólo una referencia teológica, sino una potencialidad a realizarse aquí y ahora.

La fe no puede reducirse a un nivel individual ni intimista; ésta debe ser vivida en comunidad, como pueblo de Dios, y nos debe empujar con una actitud profética a transformar el lugar donde vivimos para hacer cada vez más palpable el Reino de Dios, como lo expresan Maccise y Macías-Alatorre (2000): “La dimensión social de la fe lleva a la Iglesia, en su misión evangelizadora, que es compromiso por la liberación y la promoción humana, a anunciar este proyecto divino y a denunciar todo lo que a ello se opone” (p. 115). Se trata de involucrarnos a nivel individual y eclesial en nuestra sociedad para promover los valores del Reino de Dios a ejemplo de Jesucristo, quien recorría ciudades y aldeas predicando y curando males y enfermedades, poniendo una especial atención en los pobres y excluidos de la sociedad; Jesús…

> Participa en sus gozos y en sus dolores, conoce los anhelos y los enigmas de la vida, y sufre con ellos en las angustias de la muerte. A los que buscan la paz desea responderles en diálogo fraterno ofreciéndoles la paz y la luz que brotan del Evangelio (Pablo VI, 1965c, núm. 12).

Es cierto que en algunos periodos de la historia de la Iglesia estos temas estuvieron relegados, e incluso olvidados, pero en la segunda mitad del siglo XX, sobre todo después del Vaticano II, particularmente en América Latina, resurgieron con una gran fuerza a través de reflexiones sistemáticas, como fue el caso de la teología de la liberación. Bueno (1999) explica que hay cuatro factores de distinta procedencia que propiciaron el resurgimiento de los temas sociales en la misión: Primero, "la salvación reencuentra la experiencia histórica" (p. 241), lo que significa que Dios y su Reino se hacen presentes desde aquí y ahora y no solamente después de la muerte; segundo, "la salvación cristiana se verifica en la praxis" (p. 243), por lo que la fe mueve a actuar en situaciones y acciones concretas, de otra manera, "al margen del compromiso directo, se convierten en conceptos vacíos" (p. 244); tercero, el "escándalo de la existencia del Sur" (p. 245) que muestra la gran desigualdad en la distribución de las riquezas del mundo, acaparadas por los países ricos en detrimento de las sociedades subdesarrolladas; y cuarto, "Dios y hombre [son puestos] en el banquillo de los acusados" (p. 247) desde diferentes sectores sociales, por lo que la Iglesia es interpelada a salir para dar testimonio de sus convicciones de fe. A esto hay que agregar los profundos cambios sociales y sus efectos ambivalentes, como es el caso de la globalización, en los que la Iglesia se siente llamada a dialogar con un sentido profético de anuncio y denuncia en tres áreas principales: justicia, paz y ecología.

Ciertamente la Iglesia no puede ser acusada es de ser insensible ante el dolor humano. Prácticamente en todas partes donde está establecida, sea en países cristianos como en tierras de misión, se encuentran instituciones católicas de tipo social: orfanatos, asilos de ancianos, hospitales, comedores comunitarios, etc.; las obras de Caritas son un ejemplo de ello en todo el mundo. Sin embargo, a la Iglesia se le ha acusado de asistencialismo, por centrarse en atender las necesidades urgentes de los pobres sin preocuparse por eliminar las causas de la pobreza, la marginación o la enfermedad. Bueno (1999) hace notar que "ha cambiado sustancialmente la valoración del hombre pobre y de la acción caritativa de que era destinatario" (p. 240), y precisamente por eso la Iglesia es desafiada desde otra perspectiva teológica más profunda, desde la cual la salvación que se

anuncia, como consecuencia de la liberación del pecado, debe caracterizarse por ser integral, tanto humana como espiritual, como explican Maccise y Macías-Alatorre (2000):

> Dios quiere salvar a la humanidad de la miseria, de la ignorancia, de la opresión, de la muerte. Eliminar estos males forma parte también de la acción evangelizadora de la Iglesia, que busca promover la liberación integral del hombre. Esta liberación no consiste únicamente en la liberación temporal e histórica de la que es parte integrante, sino que tiene una dimensión espiritual de liberación de la dimensión social y personal del pecado. (p. 114).

La integralidad de la liberación que se anuncia está íntimamente conectada con el desarrollo integral del ser humano: material, económico, familiar, moral, cultural, espiritual, etc. En esta línea, Pablo VI (1975) explica que "entre evangelización y promoción humana (desarrollo, liberación) existen efectivamente lazos muy fuertes" (núm. 31): de orden antropológico al considerar al ser humano de manera concreta; de orden teológico, al considerar conjuntamente el plan de la creación y el plan de la redención; y de orden evangélico, al tener como centro la caridad (el amor). Siguiendo esta línea, los obispos latinoamericanos reafirmaron en Puebla la promoción humana como un reto a la evangelización:

> La Iglesia, al proclamar el Evangelio, raíz profunda de los derechos humanos, no se arroga una tarea ajena a su misión, sino, por el contrario, obedece al mandato de Jesucristo al hacer de la ayuda al necesitado una exigencia esencial de su misión evangelizadora (núm. 164).

Este tema no es circunstancial del tiempo, sino que, como afirma el Papa Francisco (2013d), obedece a las exigencias del Evangelio que interpela a la Iglesia en su misión: "Desde el corazón del Evangelio reconocemos la íntima conexión que existe entre evangelización y promoción humana, que necesariamente debe expresarse y desarrollarse en toda acción evangelizadora" (núm. 178). Al considerarse integral la liberación que se anuncia, no puede quedarse en un nivel de eventos ni obras de caridad desconectadas, sino en programas que transformen la sociedad como presencia tangible del Reino de Dios.

La preocupación por el desarrollo integral de la persona se ha reflexionado sistemáticamente en la doctrina o enseñanza social de la Iglesia, la cual es presentada sintéticamente por William Byron (s.f.): dignidad humana, respeto a la vida humana, asociación, participación, protección preferencial de los pobres y vulnerables, solidaridad, cuidado de la tierra (integridad de la creación) y subsidiaridad. En mayor o menor medida estos elementos están expuestos en diferentes partes de los desafíos de la misión.

La justicia es mucho más que cumplir la ley o respetar los "usos y costumbres"; es más que reciprocidad, balance y equidad; es más que lo que abarca el ámbito de la economía, pues también tiene implicaciones en lo social, cultural, político, familiar, religioso, tecnológico, etc., como lo explican Bevans y Schroeder (2009):

> La justicia es un concepto amplio, que abarca desde la liberación económica y política, hasta los derechos humanos básicos, la militancia por la paz, el compromiso por el equilibrio ecológico y por un medio ambiente sostenible. Como los profetas de las Escrituras hebreas, al igual que el ministerio de Jesús en el Nuevo Testamento, la misión de la Iglesia consiste en colaborar con Dios en la llamada a todos los pueblos y en todo lugar a trabajar por la justicia, la paz, y la integridad de la creación (p. 619).

Se trata de un concepto complejo por la variedad de circunstancias a las que la justicia es aplicada y en las que debe ser vivida como valor y como virtud; "tiene sus raíces en nuestra Fe, en la Biblia y en la Doctrina Social de la Iglesia y está íntimamente relacionada con nuestra conciencia del Reino o Reinado de Dios (Rom 14, 17-19)" (Finch, 1999, p. 77). Dado que se trata de un concepto concebido de manera integral, al igual que la liberación y el desarrollo humano, va hasta las raíces más hondas del hombre, a su ser, trascendiendo con mucho el tener, como afirma Juan Pablo II (1990c):

> La misión de la Iglesia no es actuar directamente en el plano económico, técnico, político o contribuir materialmente al desarrollo, sino que consiste esencialmente en ofrecer a los pueblos no un "tener más", sino un "ser más", despertando las conciencias con el Evangelio (núm. 58).

Es desde esta perspectiva que el Papa Francisco (2013d) hace un enérgico llamado a desterrar la economía de la exclusión que mata y que discrimina, así como a la idolatría del dinero que niega la primacía del ser humano.

Debido a la integralidad de la justicia, ésta es anunciada mediante el diálogo profético junto a la misericordia de Dios al estilo del Padre, que está siempre atento al cambio y al regreso del hijo pródigo (Lc 10 15, 11-32). En la unión de ambos valores del Reino se promueve la comunión social y eclesial; así lo desarrolla Galilea (1980):

> No se crea comunión humana sin las dos dimensiones; evangelizar en el espíritu de las bienaventuranzas es seguir a Cristo liberador y misericordioso; transmitir a sus discípulos ambas actitudes: Construir la fraternidad cristiana sobre la base de la justicia y la reconciliación (p. 70).

Como se explica, la justicia unida a la misericordia también se conecta con la reconciliación, el sexto de los desafíos de la misión propuestos por Bevans y Schroeder, expuesto más adelante en este trabajo. Y es precisamente esta unión de la justicia, la paz y

la reconciliación lo que debe llevarnos como cristianos a promover una paz verdadera, segundo elemento de este desafío misionero.

Entrar al tema de la paz exige tener presente la justicia, así como tener presente la realidad de violencia que se respira en muchos sectores sociales, muestra de la presencia del mal en el mundo que desafía fuertemente a la fe y a la teología, como explica Bueno (1987) desde callejones que parecieran no tener salida:

> La fe y la teología, cuando quieren dar razón de su esperanza, se ven abocadas a una aporía insuperable aparentemente: Si Dios es bueno no puede ser omnipotente, ya que se muestra incapaz de eliminar el dolor y la injusticia; si es omnipotente, no puede ser compasivo, ya que permite que el inocente siga acosado y cometido, que las víctimas sigan bajo sus verdugos. En el fondo está en juego la afirmación sobre Dios, y no tanto sobre su existencia cuanto sobre su naturaleza: Porque la existencia del sufrimiento y de la opresión parecen incompatibles con un Dios que es espectador del abatimiento de sus creaturas. (pp. 547-548).

Frente a estas aparentes contradicciones convertidas a veces en reclamos que surgen en momentos de desgracia, como los acontecidos dolorosamente en nuestro país por el sismo de septiembre de 2017 (momento en que se redactaba este apartado), no se puede permanecer indiferente o continuar el trabajo como si nada extraordinario sucediera, intentando mantenernse en una posición cómodamente invulnerable. Por el contrario, la Iglesia está llamada a ser un signo de esperanza profética frente al sufrimiento, la violencia y las injusticias que en muchas ocasiones el mismo ser humano genera. Ante esta realidad, nos encontramos ante una pregunta angustiosamente existencial: "¿Qué es lo que puede salvar al hombre legitimándolo y rescatándolo del mal que él mismo ha generado? Ante esta pregunta, la misión misma de la Iglesia es interpelada y desafiada" (Bueno, 1987, p. 550). Por ello, los obispos latinoamericanos en Medellín afirman: "La evangelización necesita, como soporte, de una Iglesia-signo" (CELAM, 1968, VII, 13).

Ante estos cuestionamientos y ante la realidad actual, no basta con denunciar los abusos vigentes, es necesario construir nuevos espacios de diálogo que lleven a superar las divisiones, como las de tipo étnico y religioso que contrastan con el "sueño de la globalización". Es necesaria una "misión de la Iglesia en pro de la justicia [que] está intrínsecamente entrelazada con su misión de cultivar y preservar la paz entre los pueblos y naciones del mundo" (Bevans y Schroeder, 2009, p. 626). Esta paz ha de concebirse como se comprende en las Sagradas Escrituras, como el "*shalom*", sueño del pueblo elegido (Is

2,2-5; 9,5-6; 48,18; Ez 37,26; Ap 21), y debe vivirse a la manera de Jesús, quien fue hombre de paz (Mt 5,21-26.38- 48; 26,42).

Se trata de una paz que se construye desde el diálogo profético porque, como afirma el Papa Francisco (2013c), "todas las guerras, todas las luchas, todos los problemas que no se resuelven, con los cuales nos encontramos, se dan por falta de diálogo. Cuando existe un problema, diálogo: Esto construye la paz". Es un diálogo que requiere, como se afirmó en el apartado anterior, de apertura y empatía con la intención de promover la unidad que lleva a la reconciliación en medio de las diversidades. El mismo Papa Francisco (2013d) advierte del riesgo de promover una paz falsa o sin fundamento suficiente, es decir, una paz comprendida como ausencia de violencia que se logra por la imposición de unos sobre otros o como el resultado de promesas falsas que tranquilizan a los afectados sin promover un cambio necesario en su realidad; por el contrario, afirma, la paz requiere que el conflicto sea asumido, no ignorado ni disimulado:

> Ante el conflicto, algunos simplemente lo miran y siguen adelante como si nada pasara, se lavan las manos para poder continuar con su vida. Otros entran de tal manera en el conflicto que quedan prisioneros, pierden horizontes[…] Pero hay una tercera manera, la más adecuada, de situarse ante el conflicto. Es aceptar sufrir el conflicto, resolverlo y transformarlo en el eslabón de un nuevo proceso. "¡Felices los que trabajan por la paz!" (*Mt* 5,9) (núm. 227).

La paz es un valor del Reino de los cielos, por lo que la violencia es concebida como un elemento que la obstruye; "la Iglesia no puede aceptar la violencia, sobre todo la fuerza de las armas -incontrolable cuando se desata- ni la muerte de quienquiera que sea, como camino de liberación" (Pablo VI, 1975, núm. 37). En esta misma línea, el Papa Francisco (2013d) expresa que, ante las situaciones de violencia, y aun cuando la lógica humana indicara que pareciera absurdo intentarlo, "la Iglesia está llamada a ser servidora de un difícil diálogo" (núm. 74). Este diálogo ha de ser profético porque desde el anuncio y la denuncia busca el desarrollo integral de todos y del mundo con una perspectiva escatológica, como afirman Bevans y Schroeder (2009): "La visión cristiana de la salvación se plasma en los cielos nuevos y en la tierra nueva (Is 66,22; Ap 21,1)" (p. 630). La violencia no solamente existe entre los seres humanos, sino también de estos hacia el cosmos, por ello la promoción de la integridad de la creación, la conciencia ecológica, constituye el tercer elemento que forma parte de este desafío en la misión de la Iglesia.

Nuestro compromiso con la integridad de la creación brota de la conciencia de que somos sus administradores, no sus dueños absolutos ni sus depredadores, como explica Espinosa (2008): “El mundo es nuestra casa y quienes trabajan por conservarla y mejorarla colaboran en la misión que Dios nos encomendó”. (p. 39). El mundo es el hogar que Dios nos ha dado, es la casa común cuya responsabilidad de cuidarla y conservarla nos pertenece; es de tal trascendencia este tema que “volver a la Creación significa regresar a raíz del hecho creador que incluye la realidad unitaria completa en todas sus dimensiones y componentes, incluyendo la ecología, racial, de género y otras” (García, 2004, p. 85).

El compromiso por la integridad de la creación no se reduce simplemente a medidas ecológicas ni a programas integrales de cuidado del medio ambiente, tan necesarios y urgentes en nuestros tiempos; se trata de algo más profundo desde la fe: Dialogar proféticamente con la sociedad y con el medio ambiente inspirando dichas acciones y programas desde la fe, como parte de la misión de la Iglesia, pues “la tierra es cosmos porque ha sido creado como hogar para toda la familia humana” (Bueno, 2016, p. 180); precisamente por esto los obispos latinoamericanos en Santo Domingo consideran este tema, junto con la promoción de la justicia y la solidaridad, como uno de los grandes desafíos de la misión:

> Las propuestas de desarrollo tienen que estar subordinadas a criterios éticos. Una ética ecológica implica el abandono de una moral utilitarista e individualista. Postula la aceptación del principio del destino universal de los bienes de la creación y promoción de la justicia y solidaridad como valores indispensables (CELAM, 1992, núm. 169).

En congruencia con esta línea, el documento de Aparecida expresa el compromiso de la Iglesia por la ecología haciendo una exhortación: “En coherencia con el proyecto del Padre creador, convocamos a todas las fuerzas vivas de la sociedad para cuidar nuestra casa común, la tierra, amenazada de destrucción” (CELAM, 2007, núm. 4; ver también núm. 474). Esto parte de la convicción de que “el discípulo misionero, a quien Dios le encargó la creación, debe contemplarla, cuidarla y utilizarla, respetando siempre el orden que le dio el Creador” (núm. 125); esta afirmación parte de la responsabilidad de preservar y desarrollar razonablemente las riquezas naturales que Dios nos ha regalado. Esta misma conciencia es que impulsó al Papa Francisco (2015f) a dedicar un documento a este tema, la Encíclica *Laudato Si’*, además de confirmar en muchos de sus documentos su convicción de que “la tierra es nuestra casa común y todos somos hermanos” (2013d, núm. 183).

Este cuidado de la casa común, compromiso por la integridad de la creación, también debe llevarse a cabo desde diálogo profético hacia respuestas integrales que trasciendan visiones parciales tales como considerar que el problema ecológico puede ser resuelto con aplicaciones técnicas sin implicaciones éticas ni cambios de fondo, o declarar al ser humano como depredador y enemigo del mundo; ante estos reduccionismos, afirma el Papa Francisco (2015f), "la reflexión debería identificar posibles escenarios futuros, porque no hay un solo camino de solución. Esto daría lugar a diversos aportes que podrían entrar en diálogo hacia respuestas integrales" (núm. 60). Este diálogo debe darse entre las ciencias y entre la fe y las ciencias, buscando una visión integral del ser humano y del cosmos y en unidad con la justicia, la paz y la solidaridad.

La promoción de la justicia, la paz y la integridad de la creación requiere de acciones en conjunto, tanto de la sociedad como de la Iglesia, y entre ambos sectores. Al respecto, los obispos latinoamericanos hablan en Aparecida de una globalización basada en la solidaridad que lleve a la promoción de la justicia: "Una globalización sin solidaridad afecta negativamente a los sectores más pobres. Ya no se trata simplemente del fenómeno de la explotación y opresión, sino de algo nuevo: la exclusión social" (CELAM, 2007, núm. 65). La solidaridad puede ser el elemento que modifique la manera de percibirnos unos a otros, que vaya más allá de la "caridad" expresada en limosnas regaladas a quien pasa desgracias; la solidaridad es un acto de justicia que reconoce al otro como hermano que necesita de nuestro compromiso como cristianos.

Justicia, paz e integridad de la creación son tres elementos que constituyen un gran desafío a la misión de la Iglesia de cara al siglo XXI. La justicia y la paz están siempre entrelazadas, pues la justicia se considera un presupuesto para lograr la paz, y ésta confirma y refuerza aquella; esta visión ha sido consistente en la Iglesia, expresada en distintos documentos del Magisterio, como se muestra en las asambleas de los obispos latinoamericanos. En Medellín se declara: "La paz sólo se obtiene creando un orden nuevo que comporta una justicia más perfecta entre los hombres" (CELAM, 1968, I, 14a); "El cristiano que trabaja por la justicia social debe cultivar siempre la paz y el amor en su corazón" (II, 14c); también en Santo Domingo: "Estar siempre abiertos al diálogo con quienes guían sus vidas por caminos diferentes de la ética cristiana. Comprometernos

efectivamente en la consecución de la justicia y la paz de nuestros pueblos" (CELAM, 1992, núm. 242); así como en Aparecida, donde se afirma de forma contundente:

> Como sabemos, la paz no se reduce a la ausencia de guerras ni a la exclusión de armas nucleares en nuestro espacio común, logros ya significativos, sino a la generación de una "cultura de paz" que sea fruto de un desarrollo sustentable, equitativo y respetuoso de la creación ("el desarrollo es el nuevo nombre de la paz" decía Pablo VI), y que nos permita enfrentar conjuntamente los ataques del narcotráfico y consumo de drogas, del terrorismo y de las muchas formas de violencia que hoy imperan en nuestra sociedad (CELAM, 2007, núm. 542).

La unión de estos tres elementos como desafío de la misión *ad gentes* se ha traducido en la Iglesia, sobre todo en el mismo contexto latinoamericano, en una opción preferencial por los pobres. La novedad en esta opción es que va mucho más allá de organizar obras de caridad, que muchas confirman las acusaciones a la Iglesia de asistencialismo, sino un compromiso por trabajar "no solamente en *aliviar* los sufrimientos humanos y la exclusión, sino también en la erradicación de las causas" (Bevans y Schroeder, 2009, p. 620); esta convicción la confirman Maccise y Macías-Alatorre (2000): "La opción por los pobres no es un sinónimo de las obras de misericordia, sino que significa también interrogarse, con una visión crítica de la realidad, sobre los sistemas que son causa de las injusticias" (p. 113). Se trata de un compromiso vivido en diálogo profético desde la promoción de la justicia, la paz y la integridad de la creación, anunciando un Dios que vino al mundo a instaurar desde ahora un Reino de justicia, de paz y de amor. Por ello, la opción preferencial por los pobres significa hablar con ellos y a favor de ellos, sirviéndolos y "ayudándoles a reconocer su fuerza, sus derechos y capacidades" (Espinosa, 2008, p. 37).

Esta opción ha sido consistentemente expresada en el Magisterio de la Iglesia: "Los pobres merecen una atención preferencial, cualquiera que sea la situación moral o personal en que se encuentren. Hechos a imagen y semejanza de Dios para ser sus hijos, esta imagen está ensombrecida y aun escarnecida" (CELAM, 1979, núm. 1142); Esta opción fue confirmada por Juan Pablo II (1990c) en la Encíclica *Redemptoris Missio* (núm. 60), así como por el documento de Aparecida: "Hoy queremos ratificar y potenciar la opción del amor preferencial por los pobres hecha en las Conferencias anteriores. Que sea preferencial implica que debe atravesar todas nuestras estructuras y prioridades pastorales" (CELAM, 2007, núm. 396). El Papa Francisco (2013d), quien participó activamente en Aparecida siendo arzobispo de Buenos Aires, se ha expresado en la misma línea: "Inspirada en ella [la

preferencia divina], la Iglesia hizo una *opción por los pobres* entendida como una forma especial de primacía en el ejercicio de la caridad cristiana" (núm. 198).

La opción preferencial por los pobres significa una atención prioritaria a los marginados, como afirma Bueno (2016):

> La misión debe avanzar desde los márgenes y ser practicada por los marginados. Porque sólo ellos permiten percibir con claridad lo que falta a la dignidad de la vida, son los preferidos de Dios a quienes ha ofrecido su primera misericordia (p. 132).

Estos marginados no son solamente los pobres desde una perspectiva exclusivamente económica, ya que, como denuncia el Papa Francisco (2013d), existen nuevas formas de pobreza que deben ser atendidas:

> Es indispensable prestar atención para estar cerca de nuevas formas de pobreza y fragilidad donde estamos llamados a reconocer a Cristo sufriente, aunque eso aparentemente no nos aporte beneficios tangibles e inmediatos: los sin techo, los toxicodependientes, los refugiados, los pueblos indígenas, los ancianos cada vez más solos y abandonados, etc. Los migrantes me plantean un desafío particular por ser Pastor de una Iglesia sin fronteras que se siente madre de todos (núm. 210).

La opción preferencial por los pobres exige un anuncio del Evangelio que busca la liberación y la salvación integral, que toca a la persona completa y a la sociedad total.

Aunque ha habido muchos misioneros que han comprometido sus vidas a favor de la paz, de la justicia y de la integridad de la creación, la Iglesia tiene que mostrar con actitudes y hechos concretos que estos desafíos son posibles mediante un diálogo profético que involucra a los cristianos (tanto a católicos como a protestantes y ortodoxos, incluso a quienes creen en Cristo sin identificarse con alguna comunidad eclesial) y que nos impulsa a la colaboración afectiva y efectiva con las personas que pertenecen a otras tradiciones religiosas. Es desde esta perspectiva que el desafío aquí presentado se une con el siguiente: la práctica del diálogo interreligioso desde el fundamento de nuestro ser humanos.

2.2.2.4. La práctica del diálogo interreligioso.

Se puede afirmar que el diálogo interreligioso, el cuarto desafío de la misión de la Iglesia en el siglo XXI, es el que se acerca más naturalmente al diálogo profético; se trata del contacto y colaboración con personas que profesan otros credos. Las características básicas del diálogo profético se aplican totalmente este desafío, como lo explica el documento *A*

Igreja e as outras religioes. Diálgo e Missao del Pontificio Consejo para el Diálogo Interreligioso (1984):

> *[O] diálogo é a norma e o estilo necessários de toda a missão cristã e de cada uma das suas partes, quer se trate das simples presença e testemunho, ou do serviço, ou do próprio anúncio direto (CJC 787, parágrafo 1). Uma missão que não fosse permeada pelo espírito dialogal estaria contra as exigências da verdadeira humanidade e contra as indicações do Evangelho*[22] (núm. 29).

El carácter profético del diálogo interreligioso consiste en mostrar al mundo que el diálogo real y sincero sí es posible y eficaz, pues a pesar de todo mundo esté de acuerdo teóricamente con las bondades del diálogo, de hecho existe mucha desconfianza de su alcance real; por ello afirma De Unciti (1987): "Las religiones tienen que decirle [al mundo] que el diálogo es posible y que es eficaz; y tienen que decírselo no sólo con entonadas declaraciones al respecto, sino con el testimonio de los hechos" (p. 320).

El diálogo interreligioso es distinto del diálogo ecuménico; mientras el primero se aboca a las personas que pertenecen a las grandes religiones no cristianas, y el segundo lo define el documento conciliar *Unitatis Redintegratio* como el "movimiento dirigido a restaurar la unidad de todos los cristianos. En este movimiento de unidad[…] participan los que invocan al Dios Trino y confiesan a Jesucristo como Señor y salvador" (Pablo VI, 1964b, núm. 1); más adelante en el mismo documento, el Papa continua describiéndolo: "Por 'movimiento ecuménico' se entiende el conjunto de actividades y de empresas que, conforme a las distintas necesidades de la Iglesia y a las circunstancias de los tiempos, se suscitan y se ordenan a favorecer la unidad de los cristianos" (núm. 4). Es tan relevante este diálogo por su carácter de apertura universal que el Concilio Vaticano II fue calificado de ecuménico; los obispos latinoamericanos destacan su importancia en el documento de Puebla: "Incrementar el diálogo ecuménico entre las religiones y con los no-creyentes con miras a la comunión, buscando áreas de participación para el anuncio universal de la salvación" (CELAM, 1979, núm. 1096); años más tarde, su importancia fue reafirmada en Aparecida: "El contacto ecuménico favorece la estima recíproca, convoca a la escucha común de la palabra de Dios y llama a la conversión a los que se declaran discípulos y

[22] Traducción libre: El diálogo es la norma y la forma necesaria de la misión cristiana y de cada aspecto de la misma, sea simple presencia y testimonio o servicio y proclamación. Cualquier idea de misión que no esté impregnada de este espíritu dialogal iría contra las exigencias de la verdadera humanidad y contra las enseñanzas del Evangelio.

misioneros de Jesucristo" (CELAM, 2007, n. 232); pero ante todo, destaca el documento, este diálogo es esencial en la tarea evangelizadora que requiere de testimonios concretos:

> La falta de unidad representa un escándalo, un pecado y un atraso del cumplimiento del deseo de Cristo: "Que todos sean uno, lo mismo que lo somos tú y yo, Padre y que también ellos vivan unidos a nosotros para que el mundo crea que tú me has enviado" (Jn 17, 21) (núm. 227).

Existen diversas definiciones del diálogo interreligioso, pero hay dos que aquí se comparten por considerarse más comprehensivas. La primera la propone Bueno (1999):

> Es el conjunto de las relaciones interreligiosas positivas y constructivas con personas y comunidades de otras confesiones tendientes a un conocimiento y enriquecimiento recíproco, siempre dentro de la actitud de obediencia a la verdad y de profundo respeto a la libertad (p. 293).

La segunda es compartida por el Cardenal Francis Arinze, citado por Castro (1999):

> Es un encuentro de personas de diferentes religiones en una atmósfera de libertad y de apertura, para escuchar al otro, para entender la religión de esa persona, para buscar posibilidades de cooperación, con la esperanza de que haya en la otra persona reciprocidad (p. 134).

En ambas definiciones el énfasis está en el encuentro de personas, no de credos ni de doctrinas, pues son las personas quienes dialogan y conviven en vistas al conocimiento y enriquecimiento mutuo en la búsqueda de la verdad y de la cooperación.

El dialogo interreligioso, de acuerdo la Declaración *Nostra Aetate* del Vaticano II, se funda en la convicción de que el origen común de todos los pueblos está en Dios, nuestro Creador y nuestro destino…

> Cuya providencia, manifestación de bondad y designios de salvación se extienden a todos, hasta que se unan los elegidos en la ciudad santa, que será iluminada por el resplandor de Dios y en la que los pueblos caminarán bajo su luz" (Pablo VI, 1965b, núm. 1).

Este origen y destino común de todo ser humano nos une también en las preguntas más existenciales y profundas que nos identifican en la búsqueda de la felicidad, por ello el diálogo interreligioso constituye un esfuerzo por encontrar respuestas comunes a dichas preguntas desde las propias doctrinas, normas de vida y ritos sagrados. Además de la construcción de estas respuestas, está también la colaboración para enfrentar y solucionar los grandes problemas del mundo contemporáneo, tales como "el impacto de la tecnología en nuestras vidas, la destrucción del medio ambiente, la tiranía de los mercados, la crisis de la democracia representativa, la amenaza de las guerras y el terrorismo, etc." (Hurtado,

2016, p. 95); ante estos problemas comunes, todos, creyentes de diferentes religiones y no creyentes, buscan establecer un terreno común de principios, valores y aspiraciones, y sobre ellos construir soluciones significativas.

El diálogo interreligioso se funda, como lo explica Benedicto XVI (2009c), en la búsqueda común de la verdad que nos impulsa a dialogar entre los diferentes credos religiosos: "Promoviendo el deseo de obedecer a la verdad, de hecho ensancha nuestro concepto de razón y su ámbito de aplicación, y hace posible el diálogo genuino de las culturas y las religiones, tan urgentemente necesario hoy". En esa misma línea, el Papa Francisco (2013d) afirma que "una actitud de apertura en la verdad y en el amor debe caracterizar el diálogo con los creyentes de las religiones no cristianas, a pesar de los varios obstáculos y dificultades, particularmente los fundamentalismos de ambas partes" (núm. 250). Es la búsqueda de la verdad y del amor lo que mueve este contacto dialogal, pues como dice Juan Pablo II (1990c), "el diálogo se funda en la esperanza y la caridad, y dará frutos en el Espíritu" (núm. 56).

En el ámbito católico, Scarboro Missions, instituto misionero canadiense, ha profundizado en la línea del diálogo interreligioso; de hecho, en su página web tiene una serie de documentos sobre el tema. En uno de ellos, de Leonard Swindler (s.f.), propone tres objetivos de este diálogo:

1. *To know oneself ever more profoundly and enrich and round out one's appreciation of one's own faith tradition.*
2. *To know the other ever more authentically and gain a friendly understanding of others as they are and not in caricature.*
3. *To live ever more fully accordingly and to establish a more solid foundation for community of life and action among persons of various traditions.*[23]

A través del diálogo interreligioso se busca el mutuo enriquecimiento de manera positiva a través de la comprensión de los valores comunes, ya que "sobre estos valores, radicalmente humanos y humanizantes, podrá alcanzarse acuerdo entre todos cuantos, como creyentes de

[23] Traducción libre: 1. Conocerse uno mismo de manera más profunda, así como enriquecer y mejorar el aprecio por la propia tradición de fe.
2. Conocer al interlocutor de manera más auténtica y lograr una comprensión amigable de los otros como son y no de manera deformada.
3. Vivir más plena y congruentemente y establecer un fundamento sólido para la comunidad de vida y de acción entre las personas de diferentes tradiciones.

alguna religión, se refieren al único Dios de todos y se muestran obedientes a los impulsos del único Espíritu" (De Unciti, 1987, p. 333).

Es este mismo Espíritu quien actúa donde quiere y como quiere, dentro y fuera de la Iglesia. El mismo Unciti lo explica:

> El cristiano, al entablar este diálogo con los "hombres del espíritu" de otras religiones, sabe que el Espíritu Santo se le ha anticipado y que su acercamiento dialogante a aquéllos ha de ser humilde y discreto, para no interrumpir ni distraer un diálogo previo, sostenido desde tiempo atrás, entre el Espíritu Santo y el "hombre espiritual". El católico no puede pretender que su voz en el diálogo suplante a las voces del Espíritu que "ya habla" desde antes (p. 312).

El diálogo interreligioso puede ser llamado terreno sagrado cuando se reconoce la presencia de Dios en todos, incluidos aquellos que no profesan ninguna religión. El Vaticano II lo reitera en su Declaración *Nostra Aetate*:

> La Iglesia católica[…] considera con sincero respeto los modos de obrar y de vivir, los preceptos y doctrinas que, por más que discrepen en mucho de lo que ella profesa y enseña, no pocas veces reflejan un destello de aquella Verdad que ilumina a todos los hombres (Pablo VI, 1965b, núm. 2).

Este reconocimiento ha llevado a teólogos y misionólogos a preguntarse sobre el valor salvífico de las otras religiones y a cuestionarse el axioma de San Cipriano que décadas antes se consideraba indiscutible ("*Extra Ecclessiam nula salus*"). Aunque es cierto que esta frase no fue citada en ningún documento conciliar, su interpretación ha causado controversia dentro de la Iglesia, sobre todo en la década de crisis posconciliar; de acuerdo a Müller (2002), la interpretación estricta de este axioma fue desechada, aunque hubo intentos de matizaciones en el Vaticano II:

> Se esforzaron, pues, los consultores en dar una interpretación positiva, algo así como: "La Iglesia es el único principio de salvación y la ofrece a todos; ella la ofrece por medio de la fe implícita a aquellos que no pertenecen a ella no por su culpa" (p. 124).

La controversia no está resuelta aun, pues se han presentado posturas extremas, como de quienes consideran que la misión ya no es vigente, o de quienes piensan que da lo mismo ser cristiano que no serlo; aun así, ha habido un replanteamiento continuo de la posibilidad de salvación en religiones no-cristianas y, por tanto, de la valoración positiva de las mismas, como lo explica Bueno (1999):

> Resulta teológicamente válido hablar de "religiones legítimas": Aquellas cuyo uso por parte de los hombres puede ser considerado como medio positivo para una recta relación con Dios y para la obtención de la salvación; por ello pueden ser positivamente queridas en el

> plan salvífico de Dios, incluso cuando su figura histórica concreta encierra errores tanto teóricos como prácticos (p. 276).

De acuerdo a este autor, el Vaticano II permite una visión amplia, matizada y flexible del tema, pues se admite la acción de Dios en todas las religiones, dado que Él actúa donde quiere, al mismo tiempo que se afirma la centralidad de la Revelación cristiana, fundamento de la actividad misionera de la Iglesia; se confirma el carácter mediador y soteriológico de Cristo, a quien se debe anunciar por ser una misión recibida por Él mismo.

El tema del diálogo interreligioso, impulsado por el Concilio Vaticano II, ha ido confirmándose y fortaleciéndose en el magisterio de la Iglesia como una exigencia de nuestro tiempo; así lo explica Bueno en la obra recién citada:

> Indudablemente, la mirada nueva a la situación de los no cristianos y la recomprensión de la función de la Iglesia exigían un nuevo estilo en el ejercicio de la misión, que se debía caracterizar por una actitud de diálogo y una abierta disposición a la colaboración con todas las religiones (p. 278).

Aunque se trata de un documento pequeño, la Declaración conciliar *Nostra Aetate* contiene un alto contenido teológico con referencia a valores de las principales religiones mundiales y con un llamado a evitar todo tipo de discriminación. En esta misma línea está el Decreto *Ad Gentes*, al impulsar al diálogo "como primer paso para conocer a Jesucristo, que es el camino, la verdad y la vida (AG 8, 13)" (Bueno, 2000, p. 123).

Paralelamente al Vaticano II, Pablo VI impulsó fuertemente el diálogo interreligioso con su encíclica *Ecclesiam Suam* en 1964, al plantear la necesidad de promover un diálogo de salvación con todos, incluidos aquellos que reconocen y adoran al Dios único y supremo. Consistente con esta línea, el Papa manifestó once años más tarde, en la Exhortación Apostólica *Evangelii Nuntiandi*, la valoración, el respeto y la estima a las religiones no cristianas porque "llevan en sí mismas el eco de milenios a la búsqueda de Dios; búsqueda incompleta pero hecha frecuentemente con sinceridad y rectitud de corazón" (Pablo VI, 1975, núm. 53); se nota en este documento una mayor apertura al diálogo interreligioso respecto al Vaticano II.

El Secretariado para los no-cristianos, fundado por Pablo VI el mismo año de la publicación de la Encíclica *Ecclesiam Suam*, fue reconstituido y renombrado como Consejo Pontificio para el Diálogo Interreligioso en 1988 por Juan Pablo II. Este organismo eclesial es el responsable de promover el contacto de la Iglesia con diferentes grupos religiosos no

cristianos, y ha publicado varios documentos fundamentales en la materia, como *Diálogo y misión* (1984) y *Diálogo y proclamación* (1991), además de reflexiones y mensajes de buena voluntad a diferentes líderes religiosos, en estos mensajes se enfatiza el terreno común entre ellos y los católicos.

El diálogo interreligioso requiere de las actitudes y habilidades básicas expuestas en el apartado del diálogo profético: humildad, equilibrio, interés, respeto por el otro a quien se considera como igual, apertura crítica para hablar y escuchar en la búsqueda de la verdad, empatía, claridad y firmeza en las propias convicciones religiosas, libertad, sinceridad, etc. Además, Lapierre (2004) propone una nueva actitud frente al diálogo que tenga como prioridad no "aumentar el número de cristianos, sino en un diálogo con los hombres y mujeres de buena voluntad para dar testimonio de la llegada del Reino de Dios" (p. 123). En la base de todas estas actitudes está la coherencia de vida que brota de la propia experiencia de conversión, pues "el diálogo tiende a la purificación y conversión interior que, si se alcanza con docilidad al Espíritu, será espiritualmente fructífero" (Juan Pablo II, 2003, núm. 57). La vivencia de todo esto, afirma Hurtado (2016), conduce en el diálogo interreligioso a una transición de la apertura a la aventura, pues "la aventura del diálogo entre el creyente y el no creyente consiste en atreverse a recorrer el pasillo que hay entre la creencia y la no creencia, entre la fe y el vacío" (p. 97); es decir, se entra en un terreno donde quien dialoga es vulnerable al no tener el control de la situación, pero espera que sucedan grandes cosas en el interlocutor y en uno mismo; "cuando el creyente y el no creyente se mueven en esa dirección, el diálogo se vuelve un acercamiento existencial entre ambos. Lo que sucede en ese tercer plano, aunque dure un instante, transforma a los interlocutores" (p. 98).

Aunque parece todo muy claro, fundamentado y lógico en el diálogo interreligioso, se ha dado un cuestionamiento que en momentos toma un tono angustiante: ¿Hay que sacrificar la proclamación del evangelio por el diálogo interreligioso? En momentos parecería que ambos elementos son antagónicos y contradictorios. Esta controversia, surgida a partir de la apertura de la Iglesia Católica al diálogo con personas de otros credos religiosos y del reconocimiento de la acción de Dios en dichas religiones, ha sido el resultado de una profunda reflexión que ha traído crisis al interno de la teología y la fe

católica, como lo describe Benedicto XVI en una entrevista concedida siendo ya Papa Emérito:

> A partir de esto surgió una profunda crisis doble. Por un lado, esto parece eliminar cualquier motivación para un futuro compromiso misionero. ¿Por qué se debe tratar de convencer a la gente a aceptar la fe cristiana cuando pueden salvarse sin ella? Pero también para los cristianos surgió un problema: Se volvió incierta y problemática la obligatoriedad de la fe y de su forma de vida (Servais, 2016).

Gradualmente se ha ido clarificando que no existe tal exclusión, sino que pueden y deben combinarse, aun cuando no es fácil, por ello se constituye en un desafío misionero que sólo puede ser resuelto desde el diálogo; no se puede renunciar al anuncio del Evangelio porque se caería en una traición a la misión cristiana. De acuerdo a Bueno (1999), diálogo y anuncio están entrelazados: "Uno y otro viven de la radical apertura que constituye al hombre y se orientan a la comunicación de la verdad que aporta al hombre las esperanzas para vivir" (p. 290). Es necesario proclamar la Buena Nueva de salvación porque es nuestra misión, vivida como participación en la misión de Dios, que es la Verdad en sí mismo. El diálogo y el anuncio deben estar siempre presentes y ligados, "pero no son intercambiables: El verdadero diálogo interreligioso supone por parte del cristiano el deseo de hacer conocer, reconocer y amar mejor a Jesucristo; su anuncio ha de llevarse a cabo con el espíritu evangélico del diálogo" (Castro, 1994, p. 642). La proclamación de Jesucristo brota de la convicción de que Él es la plenitud de la vida, por ello se afirma en Aparecida: "El diálogo interreligioso no significa que se deje de anunciar la Buena Nueva de Jesucristo a los pueblos no cristianos, con mansedumbre y respeto por sus convicciones religiosas" (CELAM, 2007, núm. 238). El objetivo último de la misión vivida en el diálogo interreligioso y la proclamación explícita del Evangelio realizadas de manera complementaria lo explica Benedicto XVI en la misma entrevista citada anteriormente:

> Lo que el ser humano necesita para la salvación es la apertura íntima a Dios, la expectativa íntima y lealtad hacia Él. Y esto significa por el contrario que, junto al Señor -con quien nos hemos encontrado- caminamos junto a los demás y tratamos de hacer visible el advenimiento de Dios en Cristo (Servais, 2016).

El diálogo interreligioso sebe ser siempre profético, por lo cual las actitudes descritas se vuelven más relevantes: "El diálogo interreligioso es en efecto diálogo profético, el gran desafío de la misión de la Iglesia en el siglo XXI. En cuanto *diálogo* exige escucha atenta, habilidad comunicativa, empatía, estudio, respeto. En cuanto *profético* demanda sinceridad,

convicción, valor, fe" (Bevans y Schroeder, 2003, p. 645). El carácter profético de este diálogo constituye una búsqueda y promoción de la justicia, la paz y la integridad de la creación en la construcción de una nueva humanidad, como lo afirma el Papa Francisco (2013d): "Un diálogo en el que se busquen la paz social y la justicia es en sí mismo, más allá de lo meramente pragmático, un compromiso ético que crea nuevas condiciones sociales" (núm. 250). Un diálogo interreligioso que es profético construye el bien común y las relaciones de igualdad y convivencia entre los seres humanos; esta construcción a partir de la justicia es la que abre caminos para una verdadera paz transformadora en el mundo en general y en cada región concreta en particular; además, este diálogo profético permitirá que el mundo sea y se considere como la casa común a la que estamos llamados a cuidar y a desarrollar con responsabilidad; así lo expresa Benedicto XVI:

> Juntos podemos proclamar que Dios existe y puede ser conocido, que la tierra es creación suya, que nosotros somos sus criaturas, y que él llama a cada hombre y a cada mujer a un estilo de vida que respete su plan para el mundo (2009c).

Con los elementos expuestos existe el riesgo de idealizar el diálogo interreligioso y considerarlo como la panacea a los males del mundo; sin embargo, realmente conlleva un alto grado de dificultad, pues existen diferencias reales y hasta sustanciales entre las diferentes religiones, así como experiencias históricas que influyen para en ocasiones percibirnos mutuamente de manera distorsionada y a menudo negativa; esto no puede ser negado ni minimizado. No obstante, es en este contexto que el diálogo interreligioso profético cobra mayor sentido al considerar un hecho fundamental: De alguna manera todas las religiones lo son de salvación en la medida en que buscan la plenitud humana y todas ellas tienen un carácter trascendente al adorar al Absoluto; esto es lo que impulsa a la Iglesia a dimensionar justamente las diferencias para procurar y promover junto con ellos la justicia, la paz, la integridad de la creación y la libertad. Esto cobra sentido cuando se consideran experiencias constructivas en el pasado, como, por ejemplo, las "comunidades humanas de base" de colaboración mutua que se han desarrollado durante décadas entre musulmanes y católicos en Bangladesh. Experiencias similares pueden surgir de acuerdo al contexto de cada lugar, como las propuestas por la CEM (2012):

> Hay muchos campos donde los integrantes de distintas religiones existentes en nuestro país podemos trabajar juntos, dando testimonio maduro de nuestros respectivos compromisos[...]
>
> - En la promoción de valores universales.
> - En la defensa de la vida y de la familia.

> • Y en el debido cuidado al medio ambiente.
>
> Este tipo de agenda es incluyente con los procesos educativos que habremos de impulsar, puesto que se encuentran valores, –vida, familia y el respeto de la casa común, de la ecología– en el corazón mismo del Evangelio (núm. 13).

El diálogo interreligioso constituye un desafío en todas partes, no sólo en lugares donde los cristianos son minoría, pues las sociedades contemporáneas son cada vez más plurales; México no es la excepción.

Además de la dificultad de las diferencias doctrinales, existen otras que deben tenerse presentes para desarrollar un diálogo con realismo. De entre ellas está la desconfianza ante la posibilidad de que los encuentros interreligiosos permanezcan en simples gestos simbólicos y de buena voluntad sin llegar a acciones concretas, o bien que el diálogo interreligioso conduzca a un sincretismo religioso o al impulso y posicionamiento de comunidades minoritarias que son débiles en una sociedad y que, a través de estos encuentros, crezcan y se fortalezcan al tener los reflectores puestos sobre ellas. Otras dificultades más son señaladas por Bueno (1999):

> Una fe escasamente personalizada, incomprensión o desconocimiento de las otras religiones o prejuicios respecto de sus adherentes, las diferencias culturales y los factores sociopolíticos que bloquearon el acercamiento, la autosuficiencia o prepotencia que genera distancia o superioridad, la intolerancia y el espíritu polémico, la sospecha ante las motivaciones de los interlocutores en el diálogo o ante la ineficacia de tantos esfuerzos y encuentros (p. 294).

En esta misma línea, Castro (1994, 1999) agrega otras: factores sociopolíticos y experiencias del pasado, intolerancia, materialismo creciente, indiferencia religiosa, comprensión demasiado estrecha de la salvación, convicciones demasiado rígidas que impiden tener una visión empática del otro, aparente contradicción entre el respeto a las otras religiones y la unicidad de Jesucristo, etc. Estas dificultades, posibles o reales, son producto de la ausencia de las actitudes fundamentales para el diálogo ya descritas.

Finalmente, para completar el panorama del diálogo interreligioso, se presentan a continuación los diferentes tipos y formas en las que se realiza éste. El documento *Dialogue and Proclamation* (1991) del Pontificio Consejo para el Diálogo Interreligioso propone cuatro tipos:

> a) *The dialogue of life, where people strive to live in an open and neighbourly spirit, sharing their joys and sorrows, their human problems and preoccupations.*
>
> b) *The dialogue of action, in which Christians and others collaborate for the integral development and liberation of people.*

> c) *The dialogue of theological exchange, where specialists seek to deepen their understanding of their respective religious heritages, and to appreciate each other's spiritual values.*
> d) *The dialogue of religious experience, where persons, rooted in their own religious traditions, share their spiritual riches, for instance with regard to prayer and contemplation, faith and ways of searching for God or the Absolute*[24] (núm. 42).

Complementando esta información, Scarboro Missions (s.f.) comparte su clasificación de formas de diálogo interreligioso en un documento llamado *Five Types of Interreligious Dialogue*:

- *Informational: Acquiring of knowledge of the faith partner's religious history, founding, basic beliefs, scripture, etc.*
- *Confessional: Allowing the faith partners to speak for and define themselves in terms of what it means to live as an adherent.*
- *Experiential: Dialogue with faith partners from within the partner's tradition, worship and ritual – entering into the feelings of one's partners and permitting that person's symbols and stories to guide.*
- *Relational: Develop friendships with individual persons beyond the "business" of dialogue.*
- *Practical: Collaborate to promote peace and justice*.[25]

El diálogo interreligioso constituye uno de los más grandes desafíos para la Iglesia en el desarrollo de su misión de salvación; se trata de un desafío difícil pero apasionante y una de las áreas de oportunidad más importantes para mostrar al mundo que el verdadero diálogo y la colaboración sin dobles agendas es posible para lograr una mayor integración y colaboración de la humanidad en proyectos comunes. A nivel de documentos está cada vez más claro y fundamentado; sin embargo, falta todavía su consolidación en acciones

---

[24] Traducción de Bueno (1999): El diálogo de la vida, en el que personas de diversas creencias se esfuerzan por vivir en cordial vecindad, compartiendo esperanzas, preocupaciones y angustias[…]
El diálogo de las obras, es decir, colaborar en proyectos comunes y oponerse a todas las amenazas contra la dignidad y los derechos fundamentales de los hombres[…]
El diálogo de los intercambios teológicos, en el que los expertos e intelectuales profundizan para comprender mejor sus propias tradiciones y creencias en el esfuerzo de hacerlas más comprensibles y significativas a los miembros de otras religiones[…]
El diálogo de la experiencia religiosa, donde personas con fundamento espiritual comparten la profundidad de su vida de oración y la hondura de su contemplación (p. 293-294).

[25] Traducción libre: De información: Conocer la historia religiosa del interlocutor, sus fundamentos, sus creencias básicas y sus libros sagrados.
Confesional: Permitir que la fe de los interlocutores hable y se defina por ella misma en relación a lo que significa vivirla como un seguidor.
Experiencial: Diálogo con la fe de los interlocutores desde el interior de sus tradiciones, devociones y rituales –entrando en sus sentimientos y permitiendo que sus símbolos e historias sean las que guíen el diálogo.
Relacional: Entablar amistad con los personas de otros credos más allá de los encuentros dialogales formales.
Práctico: Colaborar en la promoción de justicia y de paz.

concretas y reales. El campo de acción es amplio y complejo, como lo afirma el Papa Francisco (2013d):

> Un vasto campo se le abre al diálogo, pudiendo asumir múltiples formas y expresiones, desde los intercambios entre expertos de las tradiciones religiosas o representantes oficiales de las mismas, hasta la colaboración para el desarrollo integral y la salvaguardia de los valores religiosos; desde la comunicación de las respectivas experiencias espirituales hasta el llamado 'diálogo de vida', por el cual los creyentes de las diversas religiones atestiguan unos a otros en la existencia cotidiana los propios valores humanos y espirituales, y se ayudan a vivirlos para edificar una sociedad más justa y fraterna (núm. 57).

Íntimamente entrelazado a este gran desafío se encuentra el siguiente, referente a todo el aspecto cultural de los destinatarios de la misión de la Iglesia.

2.2.2.5. Los esfuerzos de inculturación.

El tema de la evangelización y su relación con la cultura de los pueblos constituye otro de los grandes desafíos de la misión de la Iglesia de cada al siglo XXI, considerando que la cultura es uno de los elementos contextuales más profundos de un pueblo, ya que tiene una relación esencial con la misma identidad personal y colectiva, "es la expresión completa de su realidad vital y la abarca en su totalidad: valores, estructuras, personas. Por ello la evangelización de la cultura es la forma más radical, global y profunda de evangelizar un pueblo" (Juan Pablo II, 1986, núm. 2). Hablar de evangelización de la cultura, objetivo de la inculturación, implica penetrar hasta la identidad de las personas y de las colectividades.

Para situar este desafío, es indispensable definir lo que se entiende por cultura, tarea nada sencilla porque, como afirma Müller (2002), "nada está tan claramente condicionado culturalmente y, por ello, es tan relativo como el concepto de cultura" (p. 105). A partir de tres definiciones que se presentarán a continuación, se resaltarán los rasgos esenciales de la cultura; la primera es de H. Carrier, compartida por Altarejos (1987); la segunda es de R. Lowie, citada por Müller (2002) y la tercera se expone en dos números del documento de Puebla del CELAM (1979), fundamentada en el documento conciliar *Gaudium et Spes*:

> La cultura es el producto del genio del hombre, entendido en un sentido más amplio, esto es, las realizaciones materiales e inmateriales. En una palabra, la cultura es la que otorga un estilo particular a la vida del grupo humano, modelando los comportamientos y actitudes de sus miembros. Es la *forma mentis* que debe adquirir todo individuo que accede al grupo; es la herencia que se transmite de generación en generación" (H. Carrier *Les universités catholiques face au pluralisme culturel*: Gregorianum 58 (1977) (p. 610).

> Es la suma de todo aquello que un individuo hereda de una sociedad: convicciones de fe, costumbres y usos, normas, costumbres culinarias, habilidades que no provienen de la propia fuerza creadora, sino que acceden a uno como herencia del pasado, a través de la educación formal o informal (p. 105).
>
> Con la palabra "cultura" se indica el modo particular como, en un pueblo, los hombres cultivan su relación con la naturaleza, entre sí mismos y con Dios (*GS* 53b) de modo que puedan llegar a "un nivel verdadera y plenamente humano" (*GS* 53a). Es "el estilo de vida común" (*GS* 53c) que caracteriza a los diversos pueblos; por ello se habla de "pluralidad de culturas" (*GS* 53c) […]
> La cultura así entendida, abarca la totalidad de la vida de un pueblo: el conjunto de valores que lo animan y de desvalores que lo debilitan y que al ser participados en común por sus miembros, los reúne en base a una misma "conciencia colectiva" (*EN* 18) (núm. 386-387).

De entre los elementos comunes en estas definiciones resaltan los siguientes: Es un producto del ser humano colectivo, no se reduce a elementos externos (el folclor), sino que conforma un todo en el grupo y en los individuos; es integral; es un todo y está unida por elementos axiológicos; es dinámica y corporativa, es decir, comunitaria; lejos de ser una estructura absoluta y monolítica, es plural, en diversidad históricamente condicionada. Está tan impregnada en la vida de las personas y de los pueblos, que la cultura debe ser integralmente considerada en la implementación de la misión de la Iglesia, pues se le considera desde el mismo ser del hombre, no desde su tener, como afirma Juan Pablo II (1980):

> Todo el "tener" del hombre no es importante para la cultura, ni es factor creador de cultura, sino en la medida en que el hombre, por medio de su "tener", puede al mismo tiempo "ser" más plenamente como hombre en todo lo que caracteriza su humanidad (núm. 7).

Es por ello que se considera a la cultura como un elemento central que acompaña al ser humano en su integralidad, en su subjetividad espiritual y material, en su pensar, sentir y actuar en su camino hacia su realización plena.

Es desde esta integralidad con su carácter dinámico y flexible, con un riesgo continuo a rigidizarse, que se concibe a la cultura como una totalidad abierta a otras totalidades; por ello el Papa Francisco (2017) advierte: "*A culture is strengthened by its openness and its exchange of views with other cultures, as long as it has a clear and mature awareness of its own principles and values*"[26]. La cultura es un elemento vivo de seres humanos, por lo que tiene un carácter evolutivo; en el momento en que se petrifica se

[26] Traducción libre: Una cultura se fortalece por su apertura e intercambio de perspectivas con otras culturas, siempre y cuando esta tenga una conciencia clara y madura de sus propios principios y valores.

condena a decaer y vivir de pasados gloriosos. Este dinamismo hace que los esfuerzos de inculturación de la Iglesia se conviertan en un desafío permanente por considerar continuamente la manera como evoluciona la cultura del pueblo en las diferentes Iglesias particulares.

Con estos elementos de la cultura se comprende mejor la importancia y las implicaciones de la inculturación en la tarea de evangelización. Debido a que la cultura es un fenómeno humano vivido socialmente, involucra todo el sentido comunitario de la misión de la Iglesia, que es en sí misma una comunidad de fe, como afirman Bevans y Schroeder (2009):

> La inculturación es obra de las comunidades, no de los individuos, y por ello, además de las implicaciones eclesiales de dicha convicción, presenta una *antropología* que reconoce la profunda naturaleza social de la humanidad, y reconoce también la bondad de la experiencia humana y del proceso humano de la gestación de la cultura. (p. 652).

La respuesta al llamado de Dios se da como pueblo, pues la salvación la ofrece Dios desde una perspectiva comunitaria, como explica Bueno (2016): "La salvación no acontece simplemente en el nivel individual o íntimo del creyente sino en el 'nosotros' enraizado en su lugar antropológico" (p. 133). Para que la fe se encarne en una comunidad, debe tomar en cuenta todos los elementos contextuales de la cultura, pues los contenidos de la fe se expresan en una cultura determinada y han de ser transmitidos a otra con medios que sean significativos y propios a los destinatarios, entre ellos el lenguaje.

Aunque la reflexión sistemática sobre el tema de la inculturación es relativamente reciente, su práctica ha sido una constante en la tarea evangelizadora de la Iglesia, así como su ausencia y sus consecuentes errores en diferentes etapas de la evangelización. Los esfuerzos y las dificultades de la inculturación se remontan a la Iglesia primitiva y se muestran en algunos pasajes del Nuevo Testamento, como, por ejemplo, en la controversia que llevó al primer Concilio de Jerusalén con el tema de la circuncisión a quienes no eran judíos (Hch 15), el discurso de Pablo en el areópago de Atenas (Hch 17, 19-34) y el hecho de que los mismos textos originales hayan sido escritos en griego y con categorías helénicas. Siglos más tarde y en un contexto más nuestro, y en cierto sentido más doloroso, se encuentra la historia de la evangelización en México y en el Perú, en la que se hicieron muchos esfuerzos por presentar un mensaje inculturado, pero también se destruyeron símbolos sagrados de los indígenas; con todas las luces y sombras, se muestra un proceso

natural de inculturación a través de las devociones, producto de la religiosidad popular, expresadas, de acuerdo a Marzal (1999), en siete elementos que son centrales en la vida del catolicismo latinoamericano: la devoción fiducial, la veneración a los santos, la admiración de los milagros, el temor ante el castigo, las negociaciones ante Dios mediante las mandas, la importancia de las fiestas patronales y la valoración de las peregrinaciones. Es la valoración a la inculturación lo que lleva a los obispos latinoamericanos reunidos en Aparecida a afirmar:

> La piedad popular es un "imprescindible punto de partida para conseguir que la fe del pueblo madure y se haga más fecunda". Por eso, el discípulo misionero tiene que ser "sensible a ella, saber percibir sus dimensiones interiores y sus valores innegables" (CELAM, 2007, núm. 262).

A final de cuentas, con todas las deficiencias que se le pueden señalar, la religiosidad popular es un elemento que muestra el gran impacto de la inculturación en la misión de la Iglesia, también muestra que la misión no puede realizarse ajena de la cultura de un pueblo.

Así como la práctica de la inculturación ha estado presente a lo largo de la historia y ha ido madurando a través de los siglos, el concepto de inculturación ha estado evolucionando en las últimas décadas; Bueno (1999) da una perspectiva amplia del camino recorrido. Explica que inicialmente se utilizó el término "adaptación", como se muestra en el documento conciliar *Ad Gentes* (núm. 22), donde se focalizaba la elección y purificación de ciertos ritos y costumbres que guardaban cierta semejanza con el cristianismo para incorporarlos desde algún principio de la doctrina cristiana; sin embargo, se dejó de utilizar debido a sus limitaciones, pues…

> Queda como una acción tangencial que no debe echar sus raíces en la cultura. Parece una acción del misionero, que debe analizar y estudiar su aplicación, por lo que denota actitudes de superioridad o de concesiones, en definitiva, una perspectiva extrínseca (p. 177).

También se le ha llamado "indigenización", dando una mayor relevancia a los elementos nativos, pero este término no tiene alcances universales y tiende a asociarse con elementos externos (liturgia, cantos, vestimenta, etc.). Otro vocablo utilizado ha sido el de aculturación, palabra proveniente de la antropología cultural, la cual, indica Bueno, "designaba el proceso de transformación que tiene lugar en un individuo o grupo por el contacto con otra cultura que no es la propia (por ejemplo, entre los migrantes)" (p. 177), pero tampoco fue aceptado porque el cristianismo no se considera a sí mismo como una

cultura, sino como una experiencia de fe vivida en las culturas y porque esta palabra no expresa la necesidad de transformación de la cultura. Además de estos términos utilizados, Castro (1994) menciona los de "enculturación" (término de la antropología que indica el proceso por el que una persona llega a ser miembro de su propia cultura), transculturación (fenómeno por el que una cultura cambia en otra, como de la agraria a la industrial) y desculturación (influjo negativo y destructor de una cultura en otra).

Después de ese proceso de "ensayo y error" se llegó finalmente al término de "inculturación", introducido a la misionología de la antropología por Pierre Charles; además de contener el significado antropológico de enculturación, explica Bueno (1999), se le reviste de un elemento teológico, concebida así como "la inserción progresiva de la fe cristiana en una cultura; [...]la siembra de la semilla evangélica para que germine, se desarrolle y fructifique desde el humus cultural según el genio del pueblo que la recibe, integra y asimila" (p. 178). Este proceso de reflexión ha ayudado a crear conciencia de que el cristianismo no pertenece ni puede pertenecer exclusivamente a una cultura; como expresa el Papa Francisco (2013d), "lo que debe procurarse, en definitiva, es que la predicación del Evangelio, expresada con categorías propias de la cultura donde es anunciado, provoque una nueva síntesis con esa cultura" (núm. 129); eso es lo que se busca con la inculturación.

Así como se presentaron tres definiciones de cultura, se comparte a continuación el mismo número de definiciones de inculturación; la intención es mostrar desde sus puntos comunes los elementos esenciales. La primera es la considerada clásica, de R. Crollius y citada por Müller (1988); la segunda es de Altarejos (1987) y la tercera de P. Arrupe, compartida por Castro (1994):

> La inculturación significa la integración de la experiencia cristiana de una Iglesia particular en la cultura de la nación o pueblo correspondiente, de forma que esa experiencia se convierta en energía que anime dicha cultura, la oriente y la renueve, para que surja un nuevo conjunto y una nueva unidad, tanto por lo que respecta a la correspondiente cultura como también en el sentido de un enriquecimiento de la Iglesia universal (p. 100, nota a pie de página).
>
> Desde un punto de vista positivo, inculturación es la inserción positiva de la fe cristiana en una cultura concreta, a partir de los presupuestos fundamentales de esa misma cultura; es la siembra de la semilla evangélica que germina, se desarrolla y fructifica según el propio "humus" o genio del pueblo particular que la recibe; es la asimilación integrativa de los valores religiosos y humanos, compatibles con el mensaje evangélico; es una original

> encarnación del acontecimiento salvífico de Jesús en el estilo de vida de los diversos pueblos, logrando la configuración de una cultura cristiana en múltiples formas singulares (p. 345).
>
> Inculturación significa encarnación de la vida y del mensaje cristiano en una concreta área cultural, de forma tal que esta experiencia no sólo logre expresarse con los elementos propios de dicha cultura, sino que llegue a ser el principio inspirador, normativo y unificante, que transforma y recrea dicha cultura, dando así origen a una nueva creación (p. 366).

Aunque se utilizan diferentes términos (integración, inserción, encarnación), el fondo es el mismo: la penetración del Evangelio a una cultura para transformarla con la vida de Dios. Particularmente en la definición de Arrupe, se pueden distinguir tres etapas, como lo explica Castro (1994): de fecundación a través de la encarnación del mensaje cristiano; de asimilación, al integrarse el Evangelio en la cultura; y de transformación, por el que el mismo Evangelio se convierte en principio inspirador de la cultura que se renueva y la impulsa a compartir la fe con otros;

> Las tres etapas no se agotan en sí mismas sino que en el momento en que una Iglesia local ha logrado alcanzar la tercera etapa, ya debe estar comprometida en ayudar más allá de sus fronteras a otros pueblos como activo sujeto de la primera etapa (p. 372).

En esta misma línea, Altarejos (1987) expresa que cuando se llega a esta tercera etapa en una cultura, se desarrolla realmente una teología propia, una liturgia encarnada y una espiritualidad autóctona; de esta manera, los elementos externos son la consecuencia de todo este proceso.

Uno de los elementos significativos del concepto de inculturación, sobre todo desde la perspectiva de la definición de Arrupe, es su comprensión desde la encarnación, como lo explica Müller (2002):

> Inculturación se emplea en analogía con encarnación: Así como la Palabra del Padre entró en la humanidad, así tiene que entrar su mensaje a una nueva cultura, encontrando en ella su forma y su formulación correspondientes, y así formar una nueva comunidad eclesial con sus nuevas formas: una "*ecclesia localis*" (p. 112).

La Encarnación es uno de los misterios centrales en la fe cristiana, por la que da inicio la salvación de Dios a los seres humanos; esto implica que la inculturación es un presupuesto fundamental en la evangelización. De acuerdo a Roest Crollius (2000), la visión de la inculturación como encarnación tiene tres implicaciones teológicas y misioneras:

> 1) la actualización de la experiencia cristiana y su concretización en los elementos culturales; 2) un periodo de purificación y transformación de la nueva cultura y las formas

> de vida cristiana; y 3) el aparecer de una nueva síntesis y comunión, a nivel tanto cultural como eclesial. Estas tres etapas pueden ser consideradas de acuerdo a: 1) La entrada de la Palabra en la historia humana como Hijo de María; 2) el ministerio y *kénosis* de Jesús; y 3) la gloria de la resurrección con Cristo como Señor (pp. 107-108).

Tomar la encarnación como modelo de la inculturación implica tomar todos los elementos de la acción salvífica de Cristo: su predicación, su pasión, muerte y resurrección, pues…

> El Cristo real es el Cristo que dio su carne en la cruz: "La verdadera fe en el Hijo de Dios hecho carne es inseparable del don de sí, de la pertenencia a la comunidad, del servicio, de la reconciliación con la carne de los otros" (EG 88) (Suess, 2016, p. 73).

Esta encarnación se realiza de forma más patente en la Iglesia local, lugar donde se lleva a cabo la inculturación de forma completa en un tiempo y en un lugar mediante un proceso dinámico de maduración.

La comprensión de la inculturación desde las definiciones presentadas y desde la óptica de la encarnación nos lleva a comprender más claramente su finalidad, consistente en "la salvación y liberación integral de un determinado pueblo o grupo humano, que fortalezca su identidad y confíe en su futuro específico" (CELAM, 1992, núm. 243), así como a establecer existencialmente la relación entre el Evangelio y la cultura; se requiere que el Evangelio se encarne en cada cultura y que la transforme como su fermento; así lo explica Juan Pablo II (1979a):

> La misión de evangelizar, que es propia de la Iglesia, exige no sólo que el Evangelio se predique en ámbitos geográficos cada vez más amplios y a grupos humanos cada vez más numerosos, sino también que sean informados por la fuerza del mismo Evangelio el sistema de pensar, los criterios de juicio y las normas de actuación; en una palabra, es necesario que toda la cultura humana sea henchida por el Evangelio (Proemio).

El Evangelio no es en sí mismo una propuesta cultural, sino una aportación de enriquecimiento de cada cultura desde la fe, como lo desarrolla el documento de Aparecida: "La fe, sólo es adecuadamente profesada, entendida y vivida, cuando penetra profundamente en el substrato cultural de un pueblo" (CELAM, 2007, núm. 477). En este contexto latinoamericano, y sin entrar en mayor detalle en este apartado, se tiene como referencia y modelo de inculturación el acontecimiento guadalupano: El mensaje del Evangelio tomó las formas del pueblo indígena y mestizo, y ha contribuido a su continua transformación y purificación a nivel individual y social llegando a su misma identidad, como se explica en el documento de Puebla: "El Evangelio encarnado en nuestros pueblos los congrega en una originalidad histórica cultural que llamamos América Latina. Esa

identidad se simboliza muy luminosamente en el rostro mestizo de María de Guadalupe que se yergue al inicio de la Evangelización" (CELAM, 1979, núm. 446).

En el proceso de inculturación se da un doble movimiento: una adecuación de anuncio del Evangelio (evangelización) y una transformación de las culturas desde su mensaje de salvación y su sentido de trascendencia; esto es a lo que se refiere el concepto de "evangelización de las culturas", tan utilizado por muchos misionólogos. Para Roest Crollius (2000) "la expresión *evangelización de las culturas* expresa un aspecto del proceso de inculturación, es decir, el impacto de la predicación del Evangelio sobre las culturas humanas" (p. 102), lo cual significa el doble flujo mencionado: de las culturas a la evangelización y de la evangelización a las culturas a fin de que éstas sean "regeneradas por el encuentro con la Buena Nueva" (Juan Pablo II, 1975, núm. 20). El proceso de transformación de la cultura desde el evangelio es fundamental, pues "toda cultura y todo grupo social necesitan purificación y maduración. En el caso de las culturas populares de pueblos católicos, podemos reconocer algunas debilidades que todavía deben ser sanadas por el Evangelio" (Francisco, 2013d, núm. 69); de entre estas debilidades, el Papa menciona el machismo, las adicciones, la violencia, la indiferencia religiosa, la superstición, etc. Es por ello que algunos documentos hablan análogamente de la conversión, purificación y maduración de las culturas; así lo explica Juan Pablo II (1987): "*It is crucial that the Gospel should purify culture, uplift it, and orient it to the service of what is authentically human. Humanity's very survival may depend on it*".[27] Parece esta última frase una afirmación un tanto exagerada, pero es real, pues la cultura constituye un factor fundamental en el desarrollo de los individuos y de los pueblos, por lo que su purificación contribuye a la purificación del mismo ser humano, como afirman los obispos latinoamericanos en Aparecida:

> La cultura puede volver a encontrar su centro y su profundidad, desde donde se puede mirar la realidad en el conjunto de todos sus factores, discerniéndolos a la luz del Evangelio y dando a cada uno su sitio y su dimensión adecuada (CELAM, 2007, núm. 41).

Con los elementos expuestos sobre el qué y el para qué de la inculturación se pueden describir sus características, el quién (agente de inculturación, incluidas sus actitudes) y el

[27] Traducción libre: "Es crucial que el Evangelio purifique, eleve y oriente la cultura hacia el servicio de lo que es auténticamente humano. Es posible que la misma sobrevivencia de la humanidad dependa de esto".

cómo (el diálogo profético). En cuanto a las características de la inculturación, se incluyen las de "ser integradora, liberadora, promotora de las personas y de toda sociedad" (Bueno y Calvo, 2003, p. 492); además, se trata de un proceso continuo y nunca acabado que, de acuerdo a los autores citados, comienza por la identificación de lo que en teología se denomina "semillas del verbo" en la cultura, es decir, "las trazas que hay en ella del Espíritu de Dios" (p. 494) a partir de un proceso de discernimiento en el que se encuentran los elementos de compatibilidad entre la cultura y el Evangelio; con estos elementos se puede proclamar la Buena Nueva que mueve corazones y construye comunidades cristianas enraizadas y, como consecuencia de todo ello, lanzadas a otros lugares o espacios a compartir su misma fe. Parece claro y sencillo, pero en realidad se trata de un proceso complejo, "profundo y global que abarca tanto el mensaje cristiano, como la reflexión y la praxis de la Iglesia" (Juan Pablo II, 1990c, núm. 52), y que exige tanto una gradualidad que respeta los procesos particulares de cada grupo cultural, como el análisis de dicho proceso en cuanto a sus etapas, las cuales, de acuerdo a Esquerda Bifet (1998), son: el anuncio y testimonio del Evangelio, la aceptación de los valores culturales, la purificación de los obstáculos a la luz del Evangelio y la elevación de los valores culturales desde el mismo Evangelio.

En este mismo proceso, la inculturación, de acuerdo a Roest Crollius (2000) se da en dos sentidos: *ad extra* (la sociedad o grupo cultural) y *ad intra* (la comunidad cristiana). El primero se refiere a la transformación del grupo cultural desde el Evangelio, la cual se expresa, de acuerdo a Esquerda Bifet (1998), en "la doctrina sobre el sentido de la vida y creencias sobre la trascendencia y el Absoluto, las costumbres y modos éticos de actuar, las normas de vida y las expresiones culturales y artísticas" (p. 374); la segunda, es decir, el impacto de la cultura sobre la comunidad eclesial, de acuerdo a Girardi (2004), parte de la importancia de considerar los signos y símbolos de la misma cultura, y se realiza "en expresiones litúrgicas, teológicas, artísticas, ministeriales propias, aún sin romper la comunión eclesial" (p. 144). Finalmente, para que la inculturación tenga efectos profundos, debe ser trasversal, es decir, abarcar la totalidad de la sociedad y de la vida cristiana.

En relación al agente evangelizador, es importante resaltar, como se ha señalado en otros apartados, que se trata de todo bautizado, como explica Juan Pablo II (1990c): "La inculturación debe implicar a todo el pueblo de Dios, no sólo a algunos expertos, ya que se

sabe que el pueblo reflexiona sobre el genuino sentido de la fe que nunca conviene perder de vista" (núm. 54). Esto no excluye que el enviado a la misión *ad gentes* tenga como desafío realmente "insertarse en el mundo sociocultural de aquellos a quienes son enviados, superando los condicionamientos del propio ambiente de origen" (núm. 53). Las actitudes del agente evangelizador en relación a la inculturación son básicamente las enunciadas en el apartado sobre el diálogo interreligioso, sobre todo las de respeto y de reconocimiento crítico por las culturas, como explican Bueno y Calvo (2003): "Es oportuno saber relativizar los propios valores, dando importancia a lo fundamental y siendo flexible en lo accesorio" (p. 493). El respeto es tan importante que, como afirma Müller (2002), "el desprecio de una cultura significa el desprecio del ser humano, que ha creado esa cultura y que es la que conforma su vida" (p. 114).

Finalmente, no puede perderse de vista que la inculturación debe ser realizada desde el diálogo profético. El aspecto dialogal significa que la inculturación implica un enriquecimiento mutuo del evangelizador y la cultura, como lo expresa el Papa Francisco: "El diálogo es muy importante para la propia madurez, porque en la confrontación con otra persona, en la confrontación con las demás culturas, incluso en la confrontación con las demás religiones, uno crece, madura" (2013c). Además, el aspecto profético implica el sentido crítico del respeto, lo cual significa reconocer, además de los valores de una cultura, los elementos que le impiden crecer y que necesitan ser purificados desde el Evangelio, como lo expresan los obispos latinoamericanos en Puebla: "La Iglesia, al proponer la Buena Nueva, denuncia y corrige la presencia del pecado en las culturas; purifica y exorciza los desvalores. Establece, por consiguiente, una crítica de las culturas" (CELAM; 1979, núm. 405). Por eso Bueno y Calvo (2003) afirman:

> Por fidelidad a la persona y a su cultura, que eventualmente puede estar desviada o contaminada por fallos humanos, la evangelización ha de ser contracultural para rescatar, desde la realidad cultural, su propia identidad y ser fiel a sí misma. Ésta sería de alguna manera como una denuncia profética, bien distinta de la pasividad conformista, de la ingenua visión absolutizadora de la cultura como pieza arqueológica (p. 494).

El respeto por la cultura con un sentido crítico evita aceptar todos sus elementos de manera indiscriminada, pues, como afirman Bevans y Schroeder (2009), "no todo es bueno en una cultura; ciertas cosas incluso pueden exigir ser denunciadas como perniciosas, por lo que deben ser erradicadas de la cultura" (p. 652). La inculturación exige un profundo análisis

que lleve a presentar al Evangelio como una propuesta que eleva a la cultura y, por tanto, a las personas y sociedades donde se evangeliza.

Esta actitud dialogal en la inculturación desde una perspectiva profética, unida a la promoción de la justicia, la paz y la integridad con la creación, así como a los esfuerzos conjuntos con personas de otras religiones para construir una mejor sociedad, dividida por el pecado, es lo que nos conecta con el último desafío presentado por Bevans y Schroeder: el ministerio de reconciliación, como presupuesto para la unidad entre los seres humanos.

2.2.2.6. El ministerio de la reconciliación.

Aunque la división y los conflictos entre los seres humanos y entre los grupos sociales han existido desde el inicio de la humanidad como consecuencia del pecado original (Gen 3), en la actualidad han tomado formas muy complejas derivadas en gran parte de los acontecimientos vividos en el siglo XX y de la tendencia cada vez más radical hacia la globalización. Este último fenómeno ha sido complejo y lleno de contrastes, pues aunque se habla de una aldea global caracterizada por la conectividad y la comunicación como grandes posibilidades de enriquecimiento mutuo, ésta se ha dado sólo en lo superficial, pues en el fondo se perciben fuertes desigualdades y reacciones de confrontación, a veces muy airada y a la defensiva, que nos muestra una humanidad llena de odio y desconfianza; "la globalización amenaza también, acaso como nunca antes, con excluir a pueblos enteros de la participación económica y política, y con extinguir lenguas y culturas tradicionales" (Bevans y Schroeder, 2009, p. 654). Frente a esta realidad compleja, los autores citados proponen el ministerio de reconciliación como uno de los grandes desafíos de la misión de la Iglesia en el siglo XXI, iluminada por la curación de las heridas que ofrece Cristo mediante su muerte y resurrección. Es uno de los desafíos más difíciles de enfrentar, pues significa ir contra corriente, como explica el Papa Francisco (2013d):

> Mientras en el mundo, especialmente en algunos países, reaparecen diversas formas de guerras y enfrentamientos, los cristianos insistimos en nuestra propuesta de reconocer al otro, de sanar las heridas, de construir puentes, de estrechar lazos y de ayudarnos "mutuamente a llevar las cargas" (*Ga* 6, 2) (núm. 67).

El concepto de reconciliación se inspira en San Pablo: "Dios estaba reconciliando al mundo consigo por medio de Cristo, no tomando en cuenta las transgresiones de los hombres, al

tiempo que nos confiaba la palabra de la reconciliación" (1Cor 5, 19). Es desde este sentido trascendente de la reconciliación como Galilea (1980) la define:

> La reconciliación es la vuelta a la amistad o a la hermandad, en personas, familias, grupos sociales o naciones, que estando llamados a ser hermanos, han roto su hermandad o amistad. La reconciliación es más que la "conciliación" (que es un acuerdo más o menos provisorio entre las partes): es la restauración de la hermandad destruida. De ahí que la reconciliación tiene siempre la modalidad de un "regreso", de una reconstrucción, de un reencuentro (pp. 66-67).

Bevans y Schroeder (2009) advierten que…

> La reconciliación no significa "perdona y olvida"; no consiste en "síguele, ya pasó" o "arréglatelas en la vida". El recuerdo no se borra y se siente la rabia, el lamento y el duelo. Pero lo hace con la gracia que plenifica, *salus* (p. 660).

Se trata de la restauración de una relación rota, personal o colectiva, lograda con la gracia de Dios; es un reencuentro inspirado en la reconciliación de Dios con nosotros, y que posibilita un nuevo comienzo fraterno con grandes esfuerzos y un profundo sentido de trascendencia. Este reencuentro se realiza en diferentes niveles: con uno mismo, entre dos o más personas (víctimas de la violencia, de la enfermedad, de las pérdidas, etc.), en la familia (violencia y abuso intrafamiliar), al interior de grupos (divididos por maneras de pensar, luchas de poder, etc.), entre grupos culturales (marginados, discriminados), políticos (antagonismo, ideologías antagónicas) y económicos (ricos contra pobres), en regiones y países, a nivel internacional e incluso intra e intereclesial. Ante este complejo panorama, afirman los obispos latinoamericanos en Aparecida, "es necesario educar y favorecer en nuestros pueblos todos los gestos, obras y caminos de reconciliación y amistad social, de cooperación e integración" (CELAM, 2007, núm. 535). Para el ejercicio del ministerio de reconciliación, la labor intraeclesial se convierte en un elemento prioritario y profético a enfrentar como condición para promover la reconciliación *ad extra*, como explican Bevans y Schroeder (2009):

> La Iglesia debe encontrar maneras de ayudar a sanar a los que sufrieron los abusos, a recuperar el perdón y la integridad. Y la jerarquía debe tratar de recuperar su credibilidad abriendo la Iglesia a la voz y al voto de los laicos (p. 657).

Se trata de un ministerio porque consiste en un servicio de la Iglesia en los esfuerzos por promoción de la unidad entre los seres humanos, no sólo entre los cristianos, y que brota de su misma misión de anuncio de la salvación, como lo explica Bueno (2016):

> La misión de la Iglesia se despliega en un mundo en el que se quebró el proyecto originario de Dios, condensado en el símbolo del paraíso. La misión es por ello redentora, ya que pretende sanar y reconciliar un mundo irredento (p. 131).

Al tratarse de un ministerio, el rol de la Iglesia es ser mediadora, sabiendo…

> Que es Dios y *sólo* Dios el que lleva a cabo la obra de reconciliación en el corazón de las personas. La Iglesia proclama la reconciliación como una posibilidad y se empeña como mediadora de dicha posibilidad, pero no puede producirla ella misma (Bevans y Schroeder, 2009, p. 658).

La misión de la Iglesia es importante, pero el actor a final de cuentas es Dios. En este sentido, este ministerio debe estar enriquecido por una profunda espiritualidad que reconozca en cada persona el rostro de un hermano o una hermana en quien habita y actúa Dios, sobre todo en las víctimas de situaciones de injusticia o violencia, como explica Sueiro (2004):

> Una reconciliación que requiere pasar por el terreno del hermano o la hermana que han sido víctimas de la injusticia y reconocer en él o ella el rostro sufriente de Dios que nos interpela, reclama justicia y abre su corazón al perdón (p. 115).

El ministerio de la reconciliación tiene una irrenunciable conexión con el desafío de la promoción de la justicia, la paz y la integridad de la creación; ambos retos son necesarios para la liberación integral del ser humano, que es lo que Jesús vino a realizar con su muerte y resurrección. Como confirma Galilea (1980), "restablecer la justicia es condición para la reconciliación de la división y del deterioro de las relaciones de aquellos grupos o pueblos que por vocación (historia, cercanía, lazos humanos) están llamados a vivir como hermanos" (p. 67). Es imposible esperar una verdadera reconciliación cuando las condiciones de injusticia existen sin ningún cambio; pero lo mismo sucede con la paz, indica el autor citado: "Sólo el perdón supera los vestigios del conflicto, y deja realmente libre el camino de la reconciliación. El perdón es usar la misericordia, y la miseria va más allá de la justicia y de las liberaciones humanas" (p. 68); el cambio de las condiciones de violencia promueven la reconciliación, la cual a su vez fortalece los esfuerzos por la paz. Se trata de un desafío arduo, pues requiere de actitudes que logren compromisos expresados en acciones concretas. En todo este proceso, se afirma en el documento de Aparecida, "la Iglesia está llamada a ser una escuela permanente de verdad y justicia, de perdón y reconciliación para construir una paz auténtica" (núm. 542).

Para que la realización de este ministerio de reconciliación, y como condición para la justicia y la paz, debe existir un compromiso por la verdad, así como la apertura para asumir de cada parte en cada dolorosa realidad, sea personal o social; sólo así es posible entablar nuevas relaciones en justicia y paz. "Si no miramos de frente el presente que nos interpela, habremos perdido la oportunidad de cambiar el rumbo de nuestra historia para adentrarnos en caminos de encuentro y reconciliación" (Sueiro, 2004, p. 106).

Como en los demás desafíos, el ministerio de la reconciliación debe ser llevado a cabo mediante el diálogo profético, ya que se trata de una combinación de denuncia y de anuncio; es decir, se requiere un acercamiento a personas o grupos que experimentan el dolor y la frustración señalando las situaciones que causan la división, pero con un profundo mensaje de esperanza que favorezca la reconciliación con la ayuda y la fortaleza de Dios. Así lo explican Bevans y Schroeder (2009):

> La reconciliación es indudablemente un movimiento contracultural, una propuesta para proyectar y construir no un mundo mal que bien recompuesto, sino una nueva creación[…] Trabajar por la reconciliación no es otra cosa que profundo diálogo y empatía (p. 660).

Precisamente por ser un movimiento contracultural que parece ir en contra del sentido común que incita a la revancha, este ministerio muchas veces no es comprendido ni aceptado; sin embargo, desde la perspectiva cristiana, sólo tiene sentido desde la perspectiva del amor misericordioso de Dios que perdona continuamente y que invita (pide, exige) perdonar a los demás (Mt 18, 21-35); es desde esta experiencia de ser perdonado por Dios que se puede perdonar a los demás; "vivenciar la misericordia de Dios significa volverse uno mismo misericordioso" (Collet, 2016, p. 146). Ejercer el ministerio de reconciliación significa permitir que la fuerza del amor misericordioso de Dios impulse los corazones y las voluntades.

Este desafío del ministerio de reconciliación es particularmente importante en sociedades y pueblos divididos, como es el caso de América Latina, por ello se hace un llamado en el documento de Aparecida a ejercerlo en el Continente mediante la erradicación de las causas de la discriminación entre grupos raciales, étnicos, culturales, económicos, sociales y religiosos; se reconocen como medios estratégicos la educación y el establecimiento de caminos de encuentro y conocimiento mutuos.

> Hay que sumar y no dividir. Importa cicatrizar heridas, evitar maniqueísmos, peligrosas exasperaciones y polarizaciones. Los dinamismos de integración digna, justa y equitativa en el seno de cada uno de los países favorece la integración regional y, a la vez, es incentivada por ella (CELAM, 2007, núm. 534).

Se reconoce al ministerio de reconciliación como el camino que engendra esperanza en personas, pueblos y sociedades que se sienten en callejones sin salida ante relaciones viciadas y enfermas; este ministerio busca promover el encuentro y la reconciliación como camino hacia la creación de una nueva humanidad, fruto del establecimiento del Reino de Dios.

Se han expuesto los seis grandes desafíos de la misión de la Iglesia de cara al siglo XXI, vividos desde el diálogo profético: el testimonio y la proclamación; la liturgia, oración y contemplación; el compromiso por la justicia, la paz y la integridad de la creación; la práctica del diálogo interreligioso, los esfuerzos de inculturación y el ministerio de la reconciliación. Todos ellos constituyen una propuesta compleja e integral de Bevans y Schroeder, presentada en este gran apartado de forma sistematizada y enriquecida con aportaciones de otros autores. Esta lista no es exhaustiva, ni los autores lo afirman; existen otros cuatro desafíos encontrados de manera diseminada en diferentes obras, los cuales se presentarán en conjunto en el siguiente apartado.

2.2.3. Otros desafíos.

Además de los seis desafíos propuestos por Bevans y Schroeder y expuestos en el apartado anterior, se presentan en esta sección, de forma más breve, cuatro retos más que se encuentran en distintas obras de misionología y en escritos del magisterio de la Iglesia. El primero de ellos, vivido fundamentalmente dentro de la comunidad eclesial (misión *ad intra*), es básico para la realización tanto de los otros tres como de los seis desafíos propuestos anteriormente (misión *ad extra*); se trata de una nueva actitud de alegría en la evangelización ante un mundo muchas veces desesperanzado; una nueva actitud que es fruto de una conversión que lleva a la conciencia de ser discípulos y misioneros. El segundo desafío, natural consecuencia del anterior, es propuesto con fuerza por los obispos latinoamericanos y, de manera muy contundente, por el Papa Francisco: convertirnos en una Iglesia en salida que va hacia las periferias (geográficas, sociales, culturales, etc.); se

trata de un tema ligado a los nuevos areópagos. El tercero, enfatizado por el Papa Benedicto XVI, se refiere al diálogo entre fe y ciencias en la búsqueda y promoción de la verdad de manera integral. El último desafío, impulsado por los obispos latinoamericanos en varias de sus conferencias, es la atención a los jóvenes, presente y futuro próximo de nuestra sociedad y de la Iglesia. Se presentarán con detalle cada uno de ellos a continuación.

El primero de los desafíos se refiere a una renovación continua de la Iglesia que la lleve a tener un nuevo frescor en su misión evangelizadora en el mundo expresada en actitudes de alegría y esperanza. Los obispos latinoamericanos reunidos en Aparecida lo contextualizan en una propuesta integral de misión eclesial que va desde dentro hacia fuera a partir de en cuatro ejes que muestran el carácter integral de la misión de la Iglesia:

> Hemos de reforzar en nuestra Iglesia cuatro ejes:
>
> *a) La experiencia religiosa*[…]
> *b) La vivencia comunitaria*[…]
> *c) La formación bíblico-doctrinal*[…]
> *d) El compromiso misionero de toda la comunidad.* Ella sale al encuentro de los alejados, se interesa por su situación, a fin de reencantarlos con la Iglesia e invitarlos a volver a ella. (CELAM, 2007, núm. 226).

Sólo se puede contagiar a otros con el compromiso misionero eclesial cuando se tiene la experiencia religiosa y doctrinal, a nivel personal y comunitario, fundamentada en la Palabra de Dios, es por ello que el Papa Francisco (2013d) habla de una conversión misionera que lleve a la Iglesia a salir de la tentación de convertirse en una administradora de lo sagrado que, al encerrarse en la autopreservación, la corrompe: "La reforma de estructuras que exige la conversión pastoral sólo puede entenderse en este sentido: Procurar que todas ellas se vuelvan más misioneras, que la pastoral ordinaria en todas sus instancias sea más expansiva y abierta" (núm. 27). Cuando habla de esta conversión pastoral en este mismo documento, el Papa apela a las conciencias de manera contundente: "A menudo nos comportamos como controladores de la gracia y no como facilitadores. Pero la Iglesia no es una aduana, es la casa paterna donde hay lugar para cada uno con su vida a cuestas" (núm. 47); más adelante denuncia: "En muchas partes hay un predominio de lo administrativo sobre lo pastoral, así como una sacramentalización sin otras formas de evangelización" (núm. 63). Ante esto, propone como antídoto la conversión pastoral que nos lleva a aventurarnos al encuentro de los demás con riesgos que bien vale la pena correr: "Prefiero una Iglesia accidentada, herida y manchada por salir a la calle, antes que una Iglesia

enferma por el encierro y la comodidad de aferrarse a las propias seguridades" (núm. 49).

La conversión pastoral nos permite ser realmente discípulos y misioneros, es decir, seguidores de Cristo y enviados a compartir la fe en cada uno de los ámbitos a los que se refieren los desafíos del mundo actual. En esta misma línea, el documento de Aparecida habla de cinco aspectos que se requiere atender para que el cristiano se convierta en un auténtico discípulo y misionero (CELAM, 2007, núm. 278): encuentro con Jesucristo, conversión, discipulado, comunión y misión; se trata de un proceso *ad intra* con un consecuente impacto *ad extra*; es la fe experimentada, vivida, madurada y compartida. Esta propuesta brota de la conciencia de que América Latina es un continente mayoritariamente católico, pero con muchas deficiencias e incongruencias en la vivencia de la fe y con grandes necesidades de formación en todos los sentidos, así como un alto nivel de indiferentismo, sobre todo en zonas urbanas; se trata de un indiferentismo que "niega todo interés por la religión y con ello el compromiso de la fe, o porque reduce la figura de Cristo a ser un maestro de moral o un fundador de religiones entre otras igualmente válidas" (CELAM, 1992, núm. 154). El desafío *ad intra* de conversión pastoral pretende conducir a un nuevo ardor misionero con esperanza hacia todo el mundo.

Este primer desafío, vivido en un proceso de conversión pastoral, debe caracterizarse en lo que constituye el eje de la exhortación apostólica misionera del Papa Francisco (2013d): *evangelii gaudium*, la alegría de evangelizar. La conversión misionera no se logra por pura buena voluntad ni solamente con cursos doctrinales, sino básicamente por la experiencia personal y comunitaria de la presencia de Dios que hace un cambio real en nuestras vidas y que logra transformar una "cara de funeral" (núm. 10), una "cara de vinagre" (núm. 85), producto del desencanto y de la queja desesperanzada, en una actitud nueva, dinámica y transformada, que brota "de la certeza personal de ser infinitamente amado, más allá de todo" (núm. 6). No es una alegría superficial, fruto de un escape de la realidad, sino de una profunda convicción que brota de la experiencia de fe: "El triunfo cristiano es siempre una cruz, pero una cruz que al mismo tiempo es bandera de victoria, que se lleva con una ternura combativa ante los embates del mal" (núm. 85).

El desafío *ad intra* de conversión misionera que se transforma en una profunda alegría nos lanza *ad extra* al segundo desafío, propuesto también por el Papa Francisco

(2013d) desde su experiencia y participación en Aparecida: Ser una Iglesia en salida, una Iglesia cercana a la gente, una comunidad que acompaña al pueblo en todo momento:

> La actividad misionera "representa aún hoy día *el mayor desafío* para la Iglesia" y "la causa misionera *debe ser la primera*". ¿Qué sucedería si nos tomáramos realmente en serio esas palabras? Simplemente reconoceríamos que la salida misionera es *el paradigma de toda obra de la Iglesia* (núm. 15).

Además de ser un desafío, lo presenta como el paradigma misionero de la actualidad que debe regir el ser y quehacer de la Iglesia en el siglo XXI. Esto significa dos cosas: Ser "una Iglesia con las puertas abiertas. [y] Salir hacia los demás para llegar a las periferias humanas" (núm. 46). Esta iniciativa ya había surgido en el documento de Aparecida unos años antes, con la inspiración en Benedicto XVI:

> "En este esfuerzo evangelizador – prosigue el Santo Padre –, la comunidad eclesial se destaca por las iniciativas pastorales, al enviar, sobre todo entre las casas de las periferias urbanas y del interior, sus misioneros, laicos o religiosos, buscando dialogar con todos en espíritu de comprensión y de delicada caridad". Esa misión evangelizadora abraza con el amor de Dios a todos y especialmente a los pobres y los que sufren (CELAM, 2007, núm. 550).

Este desafío proviene de la conciencia de ser enviados a cruzar orillas y rebasar fronteras promoviendo que la universalidad se haga concreta, como explica Bueno (2016): "Es la Iglesia la que camina tras su Señor, que desea rebasar los recintos cerrados y clausurados para ofrecer su misericordia a quienes más lo necesitan" (p. 136). Se trata de una Iglesia sensible a las alegrías y tristezas del ser humano concreto, de los grupos y sociedades que luchan por vivir y, en muchas ocasiones, sobrevivir en medio de sus dificultades, y ahí sembrar alegría y esperanza con un sentido de trascendencia.

Para la implementación de este desafío, el Papa Francisco (2013d) propone cinco etapas, expresadas en forma de verbos: *Primerear*, es decir, tomar la iniciativa y salir al encuentro de forma activa al estilo del Padre que sale a nuestro encuentro; *involucrarse* mediante obras y gestos en el compromiso a los hermanos; *acompañar* a la humanidad en todos sus procesos y momentos; *fructificar* como expresión de la fecundidad de Dios en la misión evangelizadora; y *festejar* el logro cada paso en la misión con un corazón agradecido a Dios. Ser una Iglesia en salida significa tener una actitud de apertura en el ejercicio del diálogo profético y cercano con los demás, sobre todo con los más alejados y excluidos de la sociedad y de la misma comunidad eclesial.

El tercer desafío, ya desarrollado en gran medida en el concepto de educación desde la perspectiva católica, particularmente al exponer la perspectiva del Papa Benedicto XVI, quien continuamente tocó el tema en documentos y discursos, consiste en el diálogo entre fe y ciencia y fe y razón; este diálogo, abordado desde los tiempos de la Ilustración, es un área relativamente débil dentro de la Iglesia, sobre todo después de décadas en las que su postura fue más bien apologética frente a embates provenientes de una tendencia positivista de desprecio hacia lo no comprobable por las ciencias. Se trata de un diálogo profético que requiere de apertura y de preparación para hablar de igual a igual con la conciencia de los prejuicios conscientes e inconscientes. El Papa Francisco (2013d) también aborda este desafío como parte de la búsqueda de la verdad, tan necesaria en nuestros tiempos:

> El anuncio a la cultura implica también un anuncio a las culturas profesionales, científicas y académicas. Se trata del encuentro entre la fe, la razón y las ciencias, que procura desarrollar un nuevo discurso de la credibilidad, una original apologética que ayude a crear las disposiciones para que el Evangelio sea escuchado por todos (núm. 132).

No se trata simplemente de elaboraciones científicas y teológicas bien fundamentadas, sino de conjuntar esfuerzos desde el diálogo profético que involucra el anuncio y la denuncia para tener una visión más completa e integrada de la realidad que permita construir aquí y ahora una mejor sociedad en todos los sentidos, y a hacer más patente el Reino de Dios desde ahora; en el mismo documento, el Papa Francisco afirma:

> Es hora de[…] diseñar, en una cultura que privilegie el diálogo como forma de encuentro, la búsqueda de consensos y acuerdos, pero sin separarla de la preocupación por una sociedad justa, memoriosa y sin exclusiones[…] Se trata de un acuerdo para vivir juntos, de un pacto social y cultural (núm. 239).

Es por ello que, desde su perspectiva, este diálogo entre fe y ciencia puede ser un medio muy efectivo para construir la justicia y la paz; "también éste es un camino de armonía y de pacificación" (núm. 242). Este desafío, en el que particularmente participan quienes son conocedores de los diferentes temas, constituye una área de oportunidad para la Iglesia en la construcción de un mundo más integrado, justo y pacífico.

El cuarto desafío que se presenta en este apartado, aunque de ninguna manera el menos importante de la Iglesia en su misión de cara al siglo XXI, ha sido formulado en varios documentos del magisterio de la Iglesia, sobre todo en el contexto latinoamericano: una opción preferencial por los jóvenes. Se trata de una opción que se ha declarado en ocasiones unida a la opción preferencial por los pobres; su significatividad proviene del

hecho de referirse a un sector social con mucha energía y vitalidad, y por ser una etapa de la vida que marca de manera particular el desarrollo del ser humano. Al respecto, en el documento de Puebla, los obispos latinoamericanos expresaron con fuerza y claridad:

> La Iglesia ve en la juventud de América Latina un verdadero potencial para el presente y el futuro de su evangelización. Por ser verdadera dinamizadora del cuerpo social y especialmente del cuerpo eclesial, la Iglesia hace una opción preferencial por los jóvenes en orden a su misión evangelizadora en el Continente (CELAM, 1979, núm. 1186).

En este mismo documento se reconoce que, además de tener fuerza y vitalidad, los jóvenes son vulnerables frente a ambientes atractivos, pero riesgosos para su desarrollo:

> Lo que más desorienta al joven es la amenaza a su exigencia de autenticidad por el ambiente adulto en gran parte incoherente y manipulador y por el conflicto generacional, la civilización de consumo, una cierta pedagogía del instinto, la droga, el sexualismo, la tentación de ateísmo (núm. 1171).

Se trata de una etapa de la vida con grandes ideales y con una gran necesidad de ser encausados con un fuerte sentido de trascendencia, por ello la opción por los jóvenes se convierte en un desafío vivido desde el diálogo profético, lo cual significa escucharlos empáticamente y con una actitud de apertura que evite que se sientan juzgados y prejuiciados, al mismo tiempo que se les desafía ayudándolos a enfrentar críticamente sus áreas de oportunidad en su crecimiento y; también implica el anuncio de Cristo, camino, verdad y vida, para que, habiendo experimentado su presencia en sus propias vidas, "evangelicen y contribuyan, con una respuesta de amor a Cristo, a la liberación integral del hombre y de la sociedad, llevando una vida de comunión y participación" (núm. 1166).

Los obispos latinoamericanos reafirmaron en Santo Domingo esta opción preferencial por los jóvenes, comprometiéndose a realizarla "no sólo de modo afectivo sino efectivamente" (CELAM, 1992, núm. 114), proponiendo abrir espacios para su participación en la Iglesia y no sólo como objeto y destinatarios de acciones pastorales. En esta misma línea, se volvió a tomar esta opción en Aparecida, reconociendo que "por su generosidad [los jóvenes] están llamados a servir a sus hermanos, especialmente a los más necesitados con todo su tiempo y vida" (CELAM, 2007, núm. 443). El Papa Francisco (2013d), reconociendo el entusiasmo, vitalidad y deseos de cambiar el mundo de este sector de la sociedad, advierte sus vulnerabilidades y su estilo muchas veces retador, por lo que exhorta a permitirles una mayor participación en la vida de la Iglesia y los invita a ser evangelizadores en esta Iglesia en salida: "¡Qué bueno es que los jóvenes sean 'callejeros

de la fe', felices de llevar a Jesucristo a cada esquina, a cada plaza, a cada rincón de la tierra!" (núm. 107). Es importante señalar, como se explicará en el siguiente capítulo de este trabajo de investigación, que la educación tiene un trabajo muy fuerte y directo en este desafío de la Iglesia en la consecución de su misión en el siglo XXI.

El panorama presentado en esta segunda parte de este capítulo, es decir, los diez desafíos de la misión *ad gentes* de la Iglesia propuestos, hacen ver que la misión está muy lejos de estar caducada; al mismo tiempo nos revelan la necesidad de renovar el espíritu misionero de la Iglesia y su respuesta a Dios que nos envía a proclamar su misterio de salvación construyendo su Reino en la tierra con vistas a un encuentro pleno con Él en el futuro. El autor y dueño de la Misión es Dios, quien invita a participar de la misma a la Iglesia enviándola a anunciar el Evangelio de Salvación. Los bautizados estamos llamados a colaborar con todas nuestras fuerzas, fidelidad y confianza en Él para que la Buena Nueva sea escuchada y recibida en los corazones de todos los seres humanos.

2.3. Consideraciones generales sobre el concepto de misión *ad gentes*

En este capítulo se ha hecho un recorrido por algunos de los temas más relevantes de la misionología para intentar tener una visión amplia del concepto de misión *ad gentes*, encuadrado indisolublemente en la misión de la Iglesia. Se ha tratado de un capítulo eminentemente teológico, desarrollado desde la misionología. No se trata simplemente de presentar una definición y una justificación de la misión *ad gentes*, sino de encuadrar su sentido desde su fundamentación teológica y mostrar sus implicaciones en la vida de la Iglesia y de nuestro mundo. Este capítulo se ha dividido en dos grandes apartados, el primero referente al concepto de misión *ad gentes* desde la perspectiva de la teología católica, y el segundo, como extensión del primero, su aplicación y proyección hacia el siglo XXI en forma de desafíos.

El concepto de misión *ad gentes* ha sido sistemáticamente reflexionado desde inicios del siglo XX, a pesar de que la misión, como actividad, proviene desde los inicios del cristianismo; Josef Schmidlin fue quien comenzó a reflexionar en el ámbito católico de manera sistemática sobre el fundamento, sentido y finalidad de la actividad misionera, en parte, por la influencia de los avances ya dados en el ámbito protestante. Desde los inicios

de la misionología, una de las primeras y más importantes consideraciones ha sido el para qué de la misión, su finalidad; esta cuestión fue la que provocó, desde el comienzo, una polarización que llevó a la formación de diferentes escuelas de misionología: la de Münster, que defendía como finalidad, desde una perspectiva soteriológica, la conversión de los paganos; del otro lado estaba la escuela de Lovaina, con un enfoque eclesiológico, al proponer como finalidad de la misión la plantación de la Iglesia, signo visible de la presencia de Cristo mediante la formación de una comunidad de fe. Gradualmente se ha comprendido que, lejos de oponerse, ambas finalidades se complementan.

Por tratarse de un concepto teológico, la misión *ad gentes* debe estar fundamentada en las Sagradas Escrituras; en ellas se encuentra una gradualidad del carácter universal de salvación: En el Antiguo Testamento se encuentran vestigios de esta universalidad y es preparación para la apertura de la salvación a todo el mundo a mediante Jesucristo, y la continuación de su misión a través de la Iglesia. "Dios quiere que todos se salven y lleguen al conocimiento de la verdad" (1Tim, 2, 4); este es el sentido último de la misión.

Se trata de un concepto complejo referente a la misión de la Iglesia, consoderada como su identidad y el sentido de su existencia. Esta misión es considerada como la participación en la misma misión de Dios en la tierra; la actividad misional ("misiones") es la concretización de la misión de la Iglesia, comprendida como el medio para la construcción desde aquí y ahora del Reino de Dios, que se extiende en la medida que se avanza en cada una de sus finalidades: la conversión como signo de aceptación existencial de Cristo, la plantación de la Iglesia como expresión comunitaria de la misión de Dios, la liberación integral del pecado como condición para el avance hacia la plenitud de la vida y la consecuente creación de una nueva humanidad redimida por la vida compartida por Jesucristo.

La misión de la Iglesia se realiza mediante cuatro formas complementarias: la proclamación directa, la crítica y la interpelación profética, el testimonio a favor del Evangelio y la transformación personal y social. De acuerdo a sus destinatarios, ésta se desarrolla de tres maneras: la pastoral, dirigida a quienes participan de la vida de la Iglesia; la nueva evangelización, focalizada en los bautizados que no participan ni se sienten parte de la comunidad eclesial; y la misión *ad gentes*, orientada a aquellos que no conocen a

Cristo; estas tres formas se complementan y juntas constituyen el núcleo de la misión de la Iglesia, realizada en la evangelización, concebida como el anuncio de la Buena Nueva de Salvación a todos los seres humanos. La evangelización es más amplia y profunda que la misión, pues es la que le da sentido a ésta.

El fundamento de la misión de la Iglesia es la misma Misión de la Santísima Trinidad, de la cual participamos los cristianos, congregados como pueblo de Dios. Es el Padre quien nos ha creado, Cristo quien se nos ha presentado como redentor y como "camino, verdad y vida" (Jn 14, 6), y el Espíritu Santo como santificador y fortalecedor de nuestra misión; se trata de tres formas inseparables de una sola misión. Es de esta unidad entre la misión de Dios Uno y Trino y la misión de la Iglesia que se afirma que la naturaleza de la Iglesia es misionera, pues su existencia sólo tiene sentido por su envío a anunciar la Buena Nueva de salvación a todos los seres humanos a través de la construcción del Reino de Dios y de la salvación. La Iglesia lleva a cabo su misión como una comunidad en la que todos sus miembros, consagrados y laicos, participan como fruto del compromiso bautismal. La Iglesia no tiene una misión; más bien la misión de la Trinidad "tiene" una Iglesia para continuar desarrollándose dinámicamente a través de la historia.

Este dinamismo de la realización de la misión se manifiesta por la combinación de sus elementos permanentes y revelados (constantes) y aspectos cambiantes en el entorno donde se realiza la misión (contextos); el dinamismo desarrollado en la historia constituye la base en la formulación de distintos paradigmas teológicos y misionológicos, los cuales expresan el énfasis que se ha dado a distintos aspectos de la misión a lo largo de los veinte siglos de cristianismo; también sirven de marco de referencia para comprender la misión *ad gentes* en la actualidad y la proyección misionera de la Iglesia de cara al siglo XXI. Hans Küng presenta un panorama de los diversos paradigmas de la teología, los cuales sirven de parámetro para comprender los paradigmas misionológicos; desde esta visión es que se afirma que en el presente se está desarrollando un nuevo y emergente paradigma ecuménico, el cual ayuda a orientar la misión de la Iglesia con apertura a otras comunidades cristianas en esfuerzos comunes para vivir la evangelización desde la comunión y la misión.

Una de las características de este paradigma emergente es la propuesta de orientación misionera hacia los nuevos areópagos. Se trata de ámbitos donde la misión *ad*

gentes debe incursionar, trascendiendo los esquemas geográficos que por siglos habían permanecido como criterios de su acción; desde la complejidad de la realidad mundial y social, crece la conciencia de la necesidad de predicar el Evangelio en espacios sociales y culturales necesitados de la iluminación y el enriquecimiento de los valores del Reino de Dios; de entre estos espacios está la educación.

El concepto de misión *ad gentes*, cuyos destinatarios son quienes que no conocen a Cristo ni son parte de la comunidad de fe, pasa por un proceso de renovación como fruto de una serie de "giros copernicanos", como lo expresa Juan Pablo II (1990c):

> La llamada vuelta o "repatriación" de las misiones a la misión de la Iglesia, la confluencia de la misionología en la eclesiología y la inserción de ambas en el designio trinitario de salvación, han dado un nuevo respiro a la misma actividad misionera, concebida no ya como una tarea al margen de la Iglesia, sino inserta en el centro de su vida, como compromiso básico de todo el Pueblo de Dios (núm. 32).

Más importante y significativo que los aciertos y errores de la misión de la Iglesia a través de la historia, es la manera como ésta se debe proyectar hacia el siglo XXI en un momento histórico que a los cristianos de hoy nos corresponde definir. La principal característica de la implementación de la misión de la Iglesia en la actualidad se resume en el diálogo inspirado en la relación dialogal que existe entre el Padre, el Hijo y el Espíritu Santo, y entre el diálogo que cada una de las personas divinas tiene con la Iglesia y con la humanidad a través de sus misiones. El diálogo en la misión de la Iglesia brota de la conciencia del valor del interlocutor como persona, lo cual exige una serie de actitudes que deben vivirse de forma integrada: respeto por el otro, lealtad e integralidad a las propias convicciones, apertura para lograr compromisos sobre elementos comunes, aceptación y valoración de las diferencias, paciencia, ascesis, generosidad, humildad y conciencia de los prejuicios existentes. Todo esto hace más compleja la realización de la misión, y sus efectos son más significativos y profundos.

El diálogo por el que la Iglesia debe vivir su misión a de ser profético, pues además del reconocimiento del valor de los interlocutores, brota también del deseo de compartir el conocimiento de la verdad revelada y del camino de salvación ofrecidos por Jesucristo; es profético porque se trata del anuncio de la Buena Nueva y de la denuncia de las situaciones que impiden el crecimiento del Reino de Dios en la tierra. Este diálogo profético brota de tres elementos entrelazados: la experiencia del amor misericordioso de Dios por los

hombres, la conversión personal y comunitaria que convierte al bautizado en evangelizador y una espiritualidad de comunión que lleva a vivir la fe y el compromiso cristiano con los demás. Además, este dialogo debe vivirse desde dentro hacia fuera, es decir, desde la vivencia del diálogo pastoral en la comunidad católica y del diálogo ecuménico, uniendo fuerzas y mostrando unidad profética entre todos los seguidores de Cristo.

Bevans y Schroeder, autores del concepto del diálogo profético, proponen que éste ha de ser desarrollado en seis contextos o desafíos. El primero de ellos es el testimonio y la proclamación de forma entrelazada y complementaria; sin el testimonio, todo anuncio queda incompleto y sin impacto en el interlocutor, pues vuelve huecas las palabras. Por su parte, la proclamación es la manera más clara y directa de anunciar el Evangelio, y debe hacerse tanto de manera formal, con espacios y tiempos destinados a ello, como informal, al compartir verbalmente la fe con las personas con las que se interactúa.

El segundo desafío es la liturgia, la oración y la contemplación. Constituyen un diálogo profético con Dios, quien nos interpela a fortalecer nuestras convicciones y, desde nuestra experiencia personal y comunitaria, nos lanza al diálogo profético con el mundo, en especial con quienes no conocen a Dios. La liturgia es la oración comunitaria vivida en los sacramentos; la oración, personal y comunitaria, permite la acción de Dios en nuestras vidas y nos cargamos de energía para proclamar que Jesús es el Salvador; la contemplación es la experiencia profunda, en el silencio, del Dios que se comunica para fortalecer la convicción del valor de la misión. Se trata de un diálogo profético de Dios con nosotros que nos lanza al diálogo profético con los otros.

Esta salida a los otros en la sociedad constituye el tercer desafío del diálogo profético. Se trata de la misión *ad gentes* vivida en el anuncio de una liberación integral del pecado para la construcción del Reino de Dios desde ahora, Reino de entre cuyos valores esenciales están la justicia, la paz y la promoción de la integridad de la creación. La justicia se considera un presupuesto para lograr la paz, y ésta confirma y refuerza aquella. La unión de estos tres elementos se ha traducido, sobre todo en el contexto latinoamericano, en una opción preferencial por los pobres, la cual es mucho más que obras de caridad, consiste "no solamente en *aliviar* los sufrimientos humanos y la exclusión, sino también en la erradicación de las causas" (Bevans y Schroeder, 2009, p. 620). El carácter profético del

diálogo en brota de la unión de esfuerzos en el anuncio del Reino de Dios y en la denuncia de las situaciones y estructuras que promueven la injusticia, la violencia y la destrucción de la casa común en la que vivimos.

El cuarto desafío lo constituye el diálogo interreligioso. El ejercicio de este desafío requiere de todas las actitudes necesarias para el diálogo en general, pero complementadas por la dimensión profética de anuncio y denuncia desde la perspectiva de la búsqueda común de la verdad, de la cual nadie tiene el monopolio, y por la promoción de la justicia, la paz y la integridad de la creación. Este desafío cobra un sentido más profundo desde la convicción de que Dios actúa donde quiere, en formas misteriosas e inescrutables en las personas que pertenecen a otros credos religiosos, por lo que Él, a través de ellos, enriquece al cristiano enormemente. Se requiere de un equilibrio entre diálogo y anuncio, pues se exige que, además de escuchar, se compartan las convicciones de fe en Jesucristo.

La inculturación es el quinto de los desafíos de la misión. Se trata del diálogo profético entre el Evangelio y la cultura en la que es anunciado. Dado que ésta es un producto humano colectivo, integral, que involucra una cosmovisión, una axiología y la vida completa de los individuos y, sobre todo, de las colectividades, es fundamental su consideración para el anuncio del Evangelio mediante un proceso de inculturación que, lejos de reducirse a la adaptación y "cristianización" de elementos externos, constituya una "encarnación del Evangelio". El objetivo último de la misión en su diálogo profético con la cultura es la transformación de ésta con los valores del Evangelio para promover una sociedad más acorde al Reino de Dios.

El último de los desafíos propuestos por Bevans y Schroeder es el ministerio de la reconciliación. Aunque las divisiones han existido desde los inicios de la humanidad, en las últimas décadas han mostrado rostros nuevos como consecuencia de acontecimientos vividos en el siglo XX, así como de las desigualdades crecientes mostradas, en gran parte, por el proceso de globalización. Ante un mundo dividido, a nivel personal, familiar, social, nacional e internacional, es muy importante el ministerio de reconciliación de la Iglesia; se trata de un encuentro y superación de las diferencias, siempre dolorosas, con apertura para reconocer las causas de las injusticias y de la violencia, y con disponibilidad para asumir la responsabilidad en sus causas y en sus efectos; pero más importante, se trata de un

ministerio que sólo puede realizarse con la ayuda de Dios para reconstruir nuevos lazos de fraternidad. Se trata de un difícil servicio que parte de la convicción de que es la única manera de establecer el Reino de justicia, paz e integridad de la creación en la tierra.

Además de los seis desafíos propuestos por Bevans y Schroeder, se presentan otros cuatro, encontrados en documentos del magietsrio de la Iglesia. El primero de ellos sirve como plataforma para los otros tres, pues se refiere a la misión *ad intra*: una conversión pastoral que exige una renovada actitud de esperanza, fruto la experiencia del amor de Dios, quien envía a la Iglesia a ser testigo de su salvación mediante la vivencia de la alegría evangelizadora. El segundo, consecuencia del primero, es el impulso a convertirnos en una Iglesia en salida, que va a las periferias donde se encuentran los más alejados de la Iglesia y de la sociedad, principalmente en los nuevos areópagos, ya propuestos anteriormente por Juan Pablo II; es un reto que va muy de la mano con el de la promoción de la justicia, la paz y la integridad de la creación. El tercer desafío consiste en el reestablecimiento de un diálogo profético entre fe y ciencia, como un esfuerzo conjunto para conocer de manera más integral la verdad y, desde ella, construir una sociedad más humanizada. El último desafío lo constituye una opción preferencial por los jóvenes, quienes, llenos de fuerza, vitalidad y grandes ideales, son vulnerables ante una sociedad marcada por el egoísmo, la injusticia y la desigualdad; en la medida en que se dialogue proféticamente con ellos, se involucrarán en la causa de la misión y se logrará un anuncio más efectivo de la Buena Nueva de salvación en todo el mundo.

Estos diez desafíos, en su conjunto, constituyen las formas renovadas y permanentes del diálogo profético como signo de la misión de la Iglesia de cara al Siglo XXI, al constituir una propuesta humanizadora contracorriente de la cultura de muerte percibida en muchos ambientes del mundo actual. Por ello, es significativo terminar este capítulo con un texto de Jon Sobrino (como se cita en Collet 2016), en el que se resumen las exigencias esta misión eclesial para los tiempos presentes y futuros:

> Hay que promover
> - el espíritu de comunidad *versus* el individualismo aislacionista, que fácilmente degenera en egoísmo;
> - la celebración *versus* la pura diversión irresponsable, industrializable y comercializable, que degenera en alienación;
> - la apertura al otro *versus* el etnocentrismo cruel, que degenera en desentendimiento del sufrimiento de los otros, en su desprecio y opresión;

- la creatividad *versus* el mimetismo indolente y la imitación servil, que fácilmente degenera en pérdida de identidad propia;
- el compromiso *versus* la mera tolerancia, que degenera en indiferencia;
- el espíritu de justicia *versus* la pura beneficencia[...], con la que se encubre y se pretende paliar la tragedia del mundo;
- la solidaridad *versus* el independentismo de quien no necesita de nadie, aunque termina en soledad;
- el espíritu de verdad *versus* la propaganda y la mentira, de lo cual tarde o temprano se venga la realidad;
- la memoria y el recuerdo *versus* el olvido, que degenera en impunidad para malhechores y en ingratitud hacia las víctimas;
- la fe *versus* el burdo positivismo y pragmatismo, que degeneran en sinsentido de la vida;
- la Iglesia de los pobres *versus* una Iglesia falsamente universal, de todos, que apoya al poderoso (pp. 148-149).

Con todos estos elementos considerados como integranles en el concepto de misión *ad gentes*, y una vez presentados los elementos constitutivos del concepto de educación, se presentará en el siguiente capítulo un diálogo entre ambos conceptos para, desde sus puntos de contacto y coincidencia, y aprovechando sus fortalezas, establecer los fundamentos teóricos hacia la elaboración de una pedagogía de la misión o "Misiopedagogía" que pueda ser aprovechada tanto por la teología, a través de la misionología, como por la educación, mediante la pedagogía. Ya que el primero y más grande desafío de la misión *ad gentes* es el diálogo profético, en cierta manera se pondrá a prueba la capacidad de diálogo entre la pedagogía y la teología para establecer las bases de una disciplina que justifique, desarrolle y fortalezca proyectos educativos que, siendo fieles a ésta y contribuyendo a su objetivo, vigoricen y maduren la misión de la Iglesia en todo el mundo. El diálogo entre la misionología y la pedagogía puede ser un ejemplo de lo que el mundo contemporáneo necesita: Unir fuerzas de manera interdisciplinaria para construir proyectos comunes en beneficio de la sociedad y de las personas que la integran.

Capítulo 3. Relación entre Educación y Misión *ad gentes*: hacia una "Misiopedagogía"

En el primer capítulo de este trabajo de investigación se analizó el concepto de educación; aunque se presentó un panorama general de los diferentes paradigmas educativos, la atención se centró en el concepto y sus elementos implicados desde el paradigma humanista en general, y desde el enfoque humanista cristiano en particular, por ser la perspectiva sobre la cual se puede establecer un diálogo profundo entre la educación y la misión y, como consecuencia, entre la pedagogía y la teología a través de la misionología. El segundo capítulo se focalizó en el concepto de misión *ad gentes* desde la teología católica, en torno a los grandes temas que se han desarrollado desde el nacimiento de la misionología; se fundamentó el qué, el para qué, el cómo y el para quién de la misión, dejando claro que la misión *ad gentes* es una modalidad de la misión de la Iglesia, dirigida hacia quienes no conocen a Cristo; desde estos fundamentos misionológicos, se presentaron también los principales desafíos que se presentan a la misión de la Iglesia de cara al siglo XXI.

Este tercer capítulo pretende establecer un diálogo entre la educación y la misión a*d gentes* para, desde éste, presentar de manera sistemática los fundamentos teóricos que sobre los que se puede construir una pedagogía de la misión o misiopedagogía, como fruto de la colaboración interdisciplinaria de la pedagogía y la misionología. Ya en los desafíos de la misión, presentados en la segunda parte del capítulo anterior, se habla de la importancia del diálogo para construir una humanidad más plena; de la misma manera, se espera que el diálogo entre la educación y la misión ayude a establecer los fundamentos para esta propuesta educativo-misionológica, la cual constituye el elemento medular de este trabajo de investigación.

Como preparación del terreno de un desafío que se torna prometedor para quienes compartimos la pasión por la educación y la misión *ad gentes*, se presentarán en un primer momento de este capítulo los elementos comunes entre estos dos conceptos, a partir de lo expuesto en los dos capítulos anteriores; posteriormente se presentarán algunos elementos fundamentales de un modelo pedagógico constituido a partir de un acontecimiento que ha marcado profundamente el desarrollo de nuestra nación, y que es además inspirador para la identidad de proyectos misioneros en nuestro país: las apariciones de Santa María de Guadalupe, desde el relato narrado en el *Nican Mopohua*. Finalmente, teniendo presentes

los elementos expuestos, se buscará fundamentar la respuesta a la cuestionante de si todo acto educativo puede ser considerado misionero y si todo acto misionero puede ser educativo.

Este capítulo es de vital importancia en esta tesis, dado que se trata de una propuesta novedosa que se espera pueda enriquecer tanto a la pedagogía como a la misionología, además de contribuir a profundizar en la riqueza de la actividad misionera vivida en la educación y de la actividad educativa realizada en la misión *ad gentes*.

3.1. Elementos comunes de Educación y Misión *ad gentes*

Pedagogía y misionología. Aunque se trata de dos disciplinas que tienen objetos de investigación propios, la primera, que trata básicamente de la educación, y la segunda, cuyo tema propio es la misión *ad gentes* de la Iglesia, tienen elementos comunes muy importantes que, desde la perspectiva del cristianismo, se entrelazan fundamentalmente desde la perspectiva de que ambas se construyen en torno al ser humano, aun cuando una se fundamenta en la razón y la otra en la revelación y en la fe; ambas se complementan en su fin último, como se explicará más adelante.

La misionología y la pedagogía se han desarrollado desde sus inicios desde un método inductivo, que va de la experiencia de situaciones particulares a afirmaciones que pretenden ser generalizadas a todas las situaciones que le son propias. Por un lado, se puede constatar que en la teología muchas de las formulaciones doctrinales sistemáticas se han realizado a partir de controversias históricas particulares; en la misionología ha habido un desarrollo sistemático sobre el sentido de la misión en gran parte a partir de experiencias misioneras; por otro lado, la pedagogía ha construido sus teorías a partir de la experiencia educativa en las aulas; en ambas disciplinas la actividad fundamenta y fortalece sus teorías, las cuales retroalimentan sistémicamente las actividades educativas y misioneras. Además, tanto la misionología como la pedagogía son disciplinas relativamente recientes, aun cuando la actividad misionera y el acto educativo han existido desde los inicios de la humanidad; el nacimiento y desarrollo de la misionología y la pedagogía son, en parte, el resultado de una tendencia "especializadora" del conocimiento que ha llevado a una

profundización en áreas más particulares que en el pasado eran cubiertas por otras ciencias clásicas.

Desde la perspectiva de la Iglesia, educación y misión son temas que interactúan continuamente, como afirma Juan Pablo II (1980): "El problema de la instrucción siempre estuvo estrechamente ligado a la misión de la Iglesia" (núm. 18). La educación ha sido siempre considerada como parte integrante de la labor evangelizadora de la Iglesia, aun cuando en ocasiones ha sido menospreciada al considerarse como un simple medio, como una "ayudante" de la misión, como durante siglos se consideró a la filosofía respecto a la teología; sin embargo, a partir del Concilio Vaticano II se ha revalorado su papel, pues los puntos de encuentro entre educación y misión se han comprendido de manera más profunda. Es significativa, por ejemplo, la afirmación de Esquerda y Bifet (1994):

> El Concilio invita a tomar parte en la lucha contra la ignorancia y atender la educación como un servicio valioso para los hombres en las naciones en vías de desarrollo (AG 12). La vida cristiana de las nuevas comunidades es favorecida por la aportación de las escuelas (AG 15) (p. 40).

Se revaloriza como un esfuerzo para promover y compartir la verdad y el conocimiento y para anunciar la Buena Nueva de Salvación, pues como afirman los obispos latinoamericanos reunidos en Puebla, "para la Iglesia, educar al hombre es parte integrante de su misión evangelizadora, continuando así la misión de Cristo Maestro" (CELAM, 1979, núm. 1012). En esta misma línea, Benedicto XVI une los dos motivos por los que la Iglesia se involucra en la educación desde su misión evangelizadora:

> El deber educativo es parte integrante de la misión que la Iglesia tiene de proclamar la Buena Noticia. En primer lugar, y sobre todo, cada institución educativa católica es un lugar para encontrar a Dios vivo, el cual revela en Jesucristo la fuerza transformadora de su amor y su verdad (cf. *Spe salvi*, 4). Esta relación suscita el deseo de crecer en el conocimiento y en la comprensión de Cristo y de su enseñanza. De este modo, quienes lo encuentran se ven impulsados por la fuerza del Evangelio a llevar una nueva vida marcada por todo lo que es bello, bueno y verdadero (2008c).

Para el cristianismo, la educación y la misión buscan el conocimiento y la transmisión de la verdad, a la vez que el desarrollo del ser humano mediante el fortalecimiento de su dignidad, expresada en su calidad de vida integral, como Benedicto XVI explica más adelante en el discurso recién citado:

> La misión, primaria en la Iglesia, de evangelizar, en la que las instituciones educativas juegan un papel crucial, está en consonancia con la aspiración fundamental de la nación de

> desarrollar una sociedad verdaderamente digna de la dignidad de la persona humana (2008c).

La educación es parte de la misión *ad gentes* de la Iglesia, es un medio privilegiado para anunciar el Evangelio y promover el desarrollo humano, de acuerdo a la CEC (2002), refiriéndose a lugares donde los cristianos son una minoría: "[En] muchos casos la escuela es la única posibilidad de presencia de la Iglesia; en otros, constituye un lugar privilegiado de acción evangelizadora y humanizadora, corresponsable del desarrollo humano y cultural de los pueblos más pobres" (núm. 76). Se trata pues de mucho más que un simple medio proselitista y de expansión institucional.

La historia de la Iglesia confirma que a lo largo de los siglos ésta se ha acompañado en su labor evangelizadora de proyectos educativos. Benedicto XVI (2010b) explica cómo la labor educativa de los monjes, como San Agustín y San Columbano, promovió el desarrollo de la cultura en Inglaterra y Escocia: "Era natural que el monasterio tuviera una biblioteca y una escuela[…] La dedicación monacal al aprendizaje como senda de encuentro con la Palabra de Dios encarnada sentó las bases de nuestra cultura y civilización occidentales". En el Continente Americano sucedió algo similar; la CEM (2012) explica cómo en la historia de la evangelización de nuestro país, la promoción de la educación ha estado presente desde los inicios, no solamente mediante cursos instruccionales de catequesis como requisito para recibir el bautismo, sino también, entre otros, a través de obras de alfabetización que promovían tanto el castellano como las lenguas indígenas:

> La obra de alfabetización emprendida por los religiosos se hizo en las lenguas de los naturales, lo que constituye un aporte innegable a la cultura de esta nación: Para mediados del siglo XVI había cartillas para enseñar a leer en tarasco, castellano y náhuatl además de gramáticas en tarasco, tzeltal, zoque, chinanteco, náhuatl, zapoteco y mixteco (núm. 26).

Muchos misioneros promovieron la educación formal con la fundación de escuelas, pero también se desarrolló la educación informal mediante la enseñanza de oficios acompañada de una formación moral, como lo realizado por Fray Pedro de Gante o Vasco de Quiroga. Es muy significativo el recorrido histórico que la obra citada hace de la participación de la Iglesia en la educación de nuestro país (núm. 24-34), pero más allá de las luces y sombras de esta participación y de los conflictos que ha habido con el Estado por el involucramiento eclesial en la educación, sobre todo durante el siglo XX, es importante tener en cuenta que ésta juega un importante papel en la misión de la Iglesia, y que esta misión se ve

profundamente enriquecida por la educación y por el avance en el conocimiento y la transmisión de la verdad, provocada en gran parte por el avance de las ciencias. La Iglesia tiene la responsabilidad de llevar a cabo su labor evangelizadora desde la educación, como lo afirma el CELAM (2011): "La Escuela Católica[…] tiene que asumir con responsabilidad y entusiasmo esta invitación que toca la esencia misma de su misión, que es evangelizar en y desde el mundo de la educación" (núm. 40). Se trata evidentemente de todo un desafío, pues no se reduce a catequizar a los estudiantes en forma de adoctrinamiento; se debe desarrollar e implementar en cada escuela un currículum evangelizador, en el que la fe, la cultura y la vida estén integrados de forma transversal.

Como se ha explicado en el segundo capítulo, el anuncio del Evangelio implica la liberación del pecado y la salvación integral del ser humano, lo cual significa la construcción del Reino de Dios, instaurado por Jesucristo, desde aquí y ahora, y la educación juega un papel fundamental; hablar de liberación del pecado desde la educación es referirse a aquello que impide la realización de la dignidad del ser humano por obstruirle o impedirle el desarrollo de sus facultades y potencialidades, como afirma el CELAM (1979) en el documento de Puebla:

> La educación evangelizadora asume y completa la noción de educación liberadora porque debe contribuir a la conversión del hombre total, no sólo en su yo profundo e individual, sino también en su yo periférico y social, orientándolo radicalmente a la genuina liberación cristiana (núm. 1026).

Por otro lado, cuando se habla de salvación, se refiere a la plenificación del hombre mediante el desarrollo y la vivencia de la comunión:

> La educación, precisamente porque aspira a hacer al hombre más hombre, puede realizarse auténticamente sólo en un contexto relacional y comunitario[...] La escuela, a su vez, se sitúa junto a la familia como un espacio comunitario, orgánico e intencional que acompaña su empeño educativo, según la lógica de la subsidiariedad (CEC, 2007, núm. 12).

En las siguientes secciones se presentarán algunos de los elementos más significativos de encuentro entre educación y misión *ad gentes*: Se partirá de sus visiones paradigmáticas, luego se considerarán algunos elementos básicos de encuentro entre ambas disciplinas como fundamento de una posible misiopedagogía; finalmente se analizará su proyección hacia el futuro desde sus desafíos, considerados a partir de los presentados en la misión de la Iglesia, abordados en la segunda parte del capítulo anterior.

3.1.1. Visión paradigmática de la educación y la misión.

Como sucede en toda ciencia y disciplina de corte humanista, comenzando por la filosofía misma, no existe una visión monolítica de la realidad ni una sola teoría para explicar su objeto de estudio. Este es el caso tanto de la pedagogía como de la misionología; se trata de disciplinas paradigmáticas debido a que tienen un carácter dinámico en el que el conocimiento de la verdad y su aplicación en la realidad tienen avances y retrocesos a la manera como el documento conciliar *Ad Gentes* lo explica en relación a la misión: "En ocasiones, después de haber iniciado felizmente el avance, se ve obligada a deplorar de nuevo un regreso, o a lo menos se detiene en un estado de semiplenitud y de insuficiencia" (Pablo VI, 1965c, núm. 6). En esta sección se analizará la manera como se aplica el concepto de paradigma a la educación y a la misión de manera general, y posteriormente se compartirá una visión general sobre los puntos en común del paradigma educativo humanista, particularmente en su enfoque cristiano, y el paradigma emergente ecuménico de la misión de la Iglesia.

El concepto de paradigma, concebido por Thomas Kuhn y aplicado a las ciencias positivas, es aplicado de manera análoga tanto a la educación como a la misión en la construcción de sus distintas corrientes, pasando por sus tres etapas: precientífico, de ciencia normal y de ciencia revolucionaria; la diferencia, en el caso de los paradigmas misionológicos desarrollados a través de la historia, es que los cinco componentes propuestos por Hernández (1998), "a) problemática o espacio de problemas de investigación; b) fundamentos epistemológicos; c) supuestos teóricos; d) prescripciones o propuestas metodológicas; y e) proyecciones de aplicación" (p. 67), no son desarrollados de forma sistemática en los siglos anteriores al siglo XX en la teología de la misión, sino que se contemplaron de manera implícita en la actividad misionera. Por otro lado, así como explica Bosch (2000) que los condicionantes históricos, sociales y culturales de un teólogo están presentes en un teólogo cuando construye una teoría, como por ejemplo, Joseph Ratzinger (alemán) y Gustavo Gutiérrez (peruano), quienes han contribuido en las últimas décadas a desarrollar paradigmas teológicos desde su propia concepción de la fe y su realidad, en la pedagogía sucede lo mismo con su desarrollo paradigmático, incluso con enfoques pedagógicos distintas en un mismo paradigma; así sucedió, por ejemplo con Vygotsky (Unión Soviética), Montessori (italiana), Rogers (estadounidense) y Freire

(brasileño). El contexto sociocultural y su historia de vida fueron condicionantes muy fuertes en la elaboración de sus teorías y paradigmas.

Es interesante constatar cómo algunos paradigmas en la educación tienen paralelismos con paradigmas de la misión, aun cuando se desarrollaron en épocas distintas, debido precisamente a sus condicionamientos históricos. Por ejemplo, en el paradigma misionológico católico del medioevo y en los inicios de la misionología, al igual que en el paradigma educativo conductista, se concibe al destinatario de la misión desde una mirada pasiva: Es el receptor de la información y es el que debe conocer y aceptar los contenidos ya preestablecidos para poder madurar en el conocimiento de la fe; no se trabajaba en construir un conocimiento, sino en memorizarlo y aceptarlo tal y como se presentaba; en ambos se trata de una evangelización y una educación centradas en el contenido. Otro ejemplo lo ofrece la educación liberadora, como se presenta en la teoría de Paulo Freire y como se describe en el documento del CELAM (1968) de Medellín, en ellos se muestra su consonancia y unidad con el paradigma liberador que se desarrolló en la misión y en la teología latinoamericana en las décadas de los sesenta a los ochenta; en ambos se busca la liberación de las estructuras sociales injustas y de pecado como condición para el desarrollo de la persona y la salvación integral que ofrece el anuncio de la Buena Nueva.

Así como en la misionología, conforme se fue desarrollando como disciplina, se fueron formando escuelas de pensamiento que enfatizaban algún aspecto de la misión, sobre todo en referencia a su finalidad (de Münster, de Lovaina, española y francesa), en el caso de la pedagogía se encuentra un proceso similar: Se habla de “escuelas” o paradigmas que han tratado de comprender y resaltar algún aspecto del proceso educativo, de su finalidad y de los medios para realizarlos (conductismo, cognoscitivismo, constructivismo tanto general como social, humanismo, etc.). En ambos casos existe un fundamento antropológico y uno epistemológico que los sustenta; es la manera como se concibe el ser humano y como conoce, además de su concepción de Dios (en el caso de la misionología) lo que da pie a diferentes escuelas o paradigmas.

Un elemento más a considerar es el cambio que se ha dado de la enseñanza al aprendizaje, es decir, del contenido a la persona considerada individual y socialmente como centro de atención. Los paradigmas cognitivo, constructivista y social, además del

humanista, ponen su atención en el sujeto, no ya como mero receptor de información, sino como persona activa que protagoniza su propio desarrollo educativo y como agente de cambio en la realidad social a partir de la elaboración de sus constructos y de su cosmovisión; además, el paradigma social enfatiza el rol que tiene la sociedad en el desarrollo educativo del alumno, así como su capacidad para ser factor de cambio positivo a través de su propia preparación y compromiso con su comunidad. En el campo de la misionología, poco a poco se ha dado un giro en el que el laico ya no es visto como un mero receptor de información de manera pasiva, sino como un constructor de su propia experiencia de fe en la que Dios es el centro y el motor; en esta misma línea, se ha ido considerando la comunidad como factor esencial en la construcción y fortalecimiento de la fe, pues ella contribuye a conocer a Dios e impulsa en la transformación personal, al mismo tiempo que el sujeto está llamado, desde su propia fe, a compartirla y a transformar su comunidad cristiana y la sociedad en la que se encuentra inmerso como colaborador en la construcción del Reino de Dios.

Un punto en común en relación a la perspectiva paradigmática se encuentra en el hecho de que en la pedagogía y en la misionología existe la coexistencia de dos o más paradigmas en un mismo momento y en un espacio común, como se explicó en los capítulos anteriores. Cuando se crea un paradigma en la teología y en la misionología, otros anteriores pierden fuerza, pero no desaparecen, como es el caso del paradigma católico del medioevo y el emergente ecuménico; en la pedagogía predomina actualmente el constructivismo y el modelo por competencias, pero el positivismo sigue vigente en ciertos sectores educativos, sobre todo donde prevalecen las ciencias exactas. La coexistencia de paradigmas no es sencilla, pues en todas las ciencias, pero de una manera palpable en la teología, en la misionología y en la pedagogía, se da una polarización en dos bandos cuando aparece una teoría paradigmática nueva; se da una descalificación tajante del bando contrario (tendencia relativizadora) y un intento por defender el propio punto de vista (tendencia absolutizadora); este fenómeno se ha dado, por ejemplo, en la teología católica medieval y en la teología de la liberación, mutuamente descalificadoras.

Los puntos de coincidencia entre educación y misión se encuentran de manera más concreta en los elementos del paradigma educativo humanista, elegido para este trabajo de investigación, particularmente el enfoque humanista cristiano, y el paradigma emergente

ecuménico en la misionología. Como se ha mencionado, tanto en la pedagogía como en la misionología se desarrollaron algunas teorías paradigmáticas durante el siglo XX. Desde la perspectiva de la teología de la misión, Küng y Bosch (católico y protestante) presentan algunos factores que hacia la segunda parte del siglo pasado fueron creando la necesidad y las condiciones para un nuevo paradigma (capítulo 2, apartado 2.1.5.2); algunos de estos factores son aplicables al proceso paradigmático de la educación en las últimas décadas, aunque sin las particularidades que ha vivido el cristianismo en su pérdida de reconocimiento por parte de ámbitos científicos y, en ocasiones, sociales. De entre los factores aplicables a la educación están: la pérdida de una posición dominante del occidente en el mundo (la educación está siendo desarrollada de manera efectiva en países del tercer mundo), el desafío creciente a las estructuras injustas y de opresión (conduciendo a propuestas de pedagogías liberadoras), la sensación de ambigüedad hacia la tecnología y el desarrollo (provocando una pérdida de influencia de pedagogías positivistas), el temor de la aniquilación de la humanidad mostrada por crisis continuas en lo humano y lo ecológico (desarrollando paradigmas más integradores), las teologías emergentes de diferentes partes del mundo (impulsando a teorías nacidas en países del tercer mundo), la creciente demanda de libertad religiosa más allá de un pretendido derecho de exclusividad (con todo el desarrollo de la educación laica cada vez más correctamente entendida) y la nueva conciencia de la identidad e igualdad de la mujer (con teorías educativas con una clara opción inclusiva).

En la pedagogía, el humanismo como teoría paradigmática nació como resultado, en gran parte, por la influencia de teorías filosóficas nacidas a partir de la Segunda Guerra Mundial (existencialismo y fenomenología). Más allá de las discusiones sobre si puede ser considerada como paradigma, lo particular de ésta se funda en la convicción de que el hombre es un ser con dignidad que le da el hecho de ser persona con facultades superiores a las demás creaturas, lo que la hace un ser con muchas potencialidades, con una dimensión espiritual, con racionalidad y conciencia y con capacidad para crecer y desarrollarse. La dignidad del ser humano, desde el humanismo, como explica Yurén (1996), radica en las características y facultades especiales del ser humano, lo que le dota de un valor considerado de manera individual y social:

> La dignidad humana es un concepto que dice referencia a lo radical, al género humano, a la riqueza social, en suma, a la necesidad de cada uno de ser sujeto consciente, libre, social, creador de cultura que busca ser reconocido como tal y, por ende, como miembro del género humano (p. 267).

La dignidad del ser humano le viene fundamentalmente por el hecho de ser persona con la capacidad de desarrollar sus potencialidades en la libertad; de saber, conocer, comprender y explicar la realidad; de interactuar y construir una mejor sociedad en la solidaridad; y de contribuir de manera creativa a la generación de la cultura. Cuando estas condiciones se realizan, entonces se promueve y eleva la dignidad de las personas y de la sociedad a la que pertenecen.

Por su parte, el enfoque humanista cristiano se construye en la perspectiva de la trascendencia, con la convicción de que más allá de la muerte existe la vida eterna con Dios; esta misma convicción es la que mueve a la misión *ad gentes*: El ser humano es creado por Dios con capacidades extraordinarias y con la posibilidad de desarrollarse con una perspectiva de trascendencia y orientado al Reino de Dios en plenitud; estos elementos están integrados en el anuncio de la Buena Nueva de salvación, realizada con una mirada positiva del ser humano, visualizado con la posibilidad de vivir en plenitud. Estos elementos constituyen un terreno común entre el enfoque educativo del humanismo cristiano y la misión *ad gentes*.

El paradigma humanista tiene un enfoque centrado en la persona más que en el conocimiento, y se preocupa por su formación integral de todas sus dimensiones, tanto cognitivas como emocionales y sociales, partiendo del valor y dignidad de la persona; desde su perspectiva, la educación no sólo busca la capacitación profesional, sino el desarrollo equilibrado y completo de la persona; por su parte, el paradigma emergente ecuménico busca la liberación integral de la persona para una salvación también integral que considera su sentido de trascendencia y su presente en sus dimensiones cognitiva (conocimiento de la fe), afectiva y existencial (experiencia de encuentro con Jesucristo) que llevan a la transformación tanto de su persona como de la comunidad de fe y de la sociedad donde está inmerso; la defensa y promoción de la dignidad de la persona está fundamentada en el hecho de ser persona con capacidades y potencialidades a desarrollar desde la conciencia y la libertad y, como se afirma desde el humanismo cristiano, en la convicción

de ser creada a imagen y semejanza de Dios, por lo que el anuncio de la Buena Nueva debe tender al desarrollo integral del ser humano.

Por otro lado, los siete presupuestos básicos del paradigma humanista (capítulo 1, Apartado 1.3.1) están en consonancia con la visión antropológica de la misión desarrollada en el paradigma misionológico emergente ecuménico:

1. El ser humano es una totalidad que excede a la suma de sus partes: Es hijo de Dios considerado como una totalidad, mucho más que la unión de un cuerpo y un alma.
2. El hombre posee un núcleo central estructurado, referido al concepto de persona, yo y sí mismo; éste permite la adaptación y organización del mundo subjetivo y objetivo: El núcleo central de la persona es su propia dignidad, que parte del hecho de tener facultades y potencialidades a ser desarrolladas desde la conciencia y libertad y por la convicción de ser creado a imagen y semejanza de Dios.
3. El hombre tiende de forma natural hacia la autorrealización y a la trascendencia, lo que implica el desarrollo de las potencialidades: Sobre este sentido de trascendencia se construye la misión, que orienta a la persona a perfeccionarse desde el amor de Dios que lo llama a la felicidad en el desarrollo de los sus dones.
4. El hombre es un ser en un contexto humano, vive en contacto con otras personas. Es llamado a seguir a Dios en una comunidad, a formar parte de su pueblo, ello lo compromete con su comunidad y con la sociedad.
5. El hombre es consciente de sí mismo y de su existencia; se conduce en el presente de acuerdo a lo que fue en el pasado y se proyecta al futuro. La misión parte de la conciencia de la presencia de Dios y de la respuesta a su amor en su pasado, realizándose en el presente y orientándose hacia el futuro con esperanza y compromiso.
6. El hombre tiene facultades para decidir: libertad y conciencia, por tanto, es constructor de su propia vida. Estas dos facultades son dones de Dios para crecer y para responder a su llamado de forma libre y amorosa.
7. El hombre es intencional, tiene voluntad que se refleja en sus propias decisiones y elecciones, y a través de ellas estructura su identidad personal. El seguimiento de Jesús es la respuesta que el ser humano hace desde su propia libertad y voluntad, concretizada en un estilo de vida conforme a los valores del Evangelio.

Por su parte, las características del paradigma emergente ecuménico en lo general son aplicables al paradigma humanista, sobre todo en lo referente a una actitud de apertura universal, es decir, de colaboración interdisciplinaria que parte de la centralidad del ser humano; en la medida en que el paradigma humanista está abierto para colaborar con otros paradigmas en la formación de la persona del educando, más allá de los particularismos, tendrá un carácter "ecuménico" al abrirse a nuevas formas de educar.

Con estas características generales se presentarán en la siguiente sección los elementos básicos que podrían constituir la propuesta de una misiopedagogía.

3.1.2. Elementos básicos de una Misiopedagogía.

En esta sección se abordarán los elementos de encuentro que se consideran más importantes entre la educación y la misión *ad gentes* y que podrían servir de base para la construcción de una misiopedagogía, comprendida como la unión de esfuerzos interdisciplinarios entre la misionología, particularmente en su paradigma ecuménico emergente, y la pedagogía, desde el paradigma humanista. Al igual que en las teorías educativas, se partirá de la concepción del ser humano (fundamento antropológico); posteriormente se presentará la educación y la misión desde una perspectiva integral, tal como se considera a la persona en su carácter multidimensional, así como su carácter individual y social; como parte de esta integralidad se considerará la interrelación de tres elementos fundamentales: verdad, bien y amor, siendo que los dos primeros se unen por el tercero; a continuación se presentarán las finalidades de la educación y la misión, la humanización o plenitud de la persona y la sociedad y la "divinización" o plenitud del ser humano por la vida recibida de Dios de manera complementaria; finalmente, se compartirán los medios comunes por los que se realiza la misión y la educación, así como el rol de los agentes y las instituciones que los promueven.

3.1.2.1. Fundamento antropológico.

Para construir una teoría derivada de alguna ciencia humana, como es el caso de la pedagogía y de la misionología, se debe tener clara su concepción del ser humano, pues es a

él a quien se dirigen sus esfuerzos. En el caso de la educación y de la misión, dado que se trata de perspectivas humanista con enfoque cristiano, el elemento central que caracteriza y le da un valor especial al hombre es su dignidad que le da el hecho de ser un ser superior dotado de facultades y potencialidades para crecer hacia su plenitud; ésta constituye el fundamento antropológico de la educación y en la misión, como lo afirman los obispos latinoamericanos en el documento de Aparecida:

> Es necesario presentar la persona humana como el centro de toda la vida social y cultural, resultando en ella: La dignidad de ser imagen y semejanza de Dios y la vocación a ser hijos en el Hijo, llamados a compartir su vida por toda la eternidad (CELAM, 2007, núm. 480).

La educación y la misión no sólo se fundamentan en la dignidad del ser humano, sino que también tienden a promoverla a través del desarrollo de sus potencialidades y la capacidad de mejorar y perfeccionarse; no sólo se trata de que éste haya sido creado a imagen y semejanza de Dios, es necesario de que lo viva y lo parezca, a ello se dirigen los esfuerzos de ambas disciplinas.

Por otro lado, los representantes del paradigma humanista, sobre todo Rogers y Freire, conciben al ser humano como confiable y con la capacidad de desarrollarse de manera autónoma y libre; como consecuencia, proponen que quienes acompañan al estudiante confíen en sus capacidades y le permitan crecer por sí mismo; además, se considera que el hombre es bueno y con capacidad de desarrollarse hacia su autorrealización. Desde la teología y la misionología católicas, el ser humano es bueno por naturaleza, pues fue creado a imagen y semejanza de Dios; aunque fue corrompido por el pecado original, ha sido restaurado mediante la muerte y resurrección de Cristo y por medio del bautismo; la tendencia al pecado no desaparece, por ello se considera que la educación es formadora de hábitos que revierten dicha tendencia y encaminan al ser humano hacia su plenitud. Tanto en la misionología como en el humanismo cristiano se tiene una visión positiva y optimista del ser humano como bueno y capaz de construir el mundo desde el bien, aun cuando el pecado es una realidad; éste es el sentido del anuncio de la Buena Nueva de Salvación y de la educación, y se lleva a cabo considerando la persona en su multidimensionalidad y en su integralidad, por ello se puede hablar de formación y de misión integral.

3.1.2.2. Formación y misión integral.

La educación y la misión de la Iglesia, desde los paradigmas mencionados, tienen como centro a la persona considerada como un todo; esto nos lleva a considerar la educación como formación integral, pues considera al ser humano en una perspectiva holística, tanto en sus diferentes dimensiones, como en lo personal y social y en su pasado, presente y futuro; la persona, y no los contenidos, constituye el centro de la actividad educativa y misionera. La misión no se reduce a la enseñanza de una doctrina; promueve la salvación integral de la persona y del pueblo de Dios. Esta preocupación común presenta a la Iglesia y a las instituciones educativas el desafío de atender a las necesidades de la persona y de la comunidad en su proceso de crecimiento, como lo expresan López y de Isusi (1994), dirigiéndose a los religiosos que colaboran en escuelas católicas:

> La acción educadora tiene hoy para los/as religiosos/as un espectro más amplio que el de la enseñanza sistemática (con la que se identificó a veces en el pasado). Este es un primer hecho que ha abierto nuevas presencias y tipos de acción en el campo de la educación a muchas congregaciones (educación familiar, comunitaria, educadores de calle, rehabilitación de la drogadicción, o de otros tipos de marginación, etc.). (p. 120).

En el concepto de educación desde el humanismo se habla continuamente de formación integral, lo cual implica necesariamente considerar la multidimensionalidad de la persona y responder a ella de forma pluriforme y sin soluciones simplistas ni propuestas que se reduzcan a un eslogan publicitario; la misión *ad gentes* de la Iglesia tiene la misma exigencia: Para anunciar el Evangelio debe considerar la multidimensionalidad del ser humano para responder a las necesidades más profundas de la persona y de la sociedad con una fe que involucra toda su vida y la transformación su entorno local y global.

Aunque el concepto de formación integral es relativamente reciente y ha sido impulsado por el paradigma humanista, su noción fue abordada desde antiguo en el ámbito cristiano, como lo hizo Clemente de Alejandría (capítulo 1, apartado 1.4.1.2), quien considera la pedagogía en un sentido mucho más amplio que la instrucción y alcanza la vida completa del educando en una transformación integral de la persona con el acompañamiento del pedagogo. Desde esta misma propuesta, se puede afirmar que la misión *ad gentes* anuncia la salvación con una propuesta de formación que trasciende en contenidos doctrinales; el anuncio busca alcanzar la vida toda de quien escucha la palabra de Dios para transformarla integralmente; al igual que el pedagogo, descrito por este Padre

de la Iglesia; quien anuncia la Palabra de Dios está llamado a acompañar de manera personalizada al catecúmeno hasta llegar a la transformación integral de la persona.

La CEC (2007) resalta tres elementos fundamentales que deben existir en la formación integral (capítulo 1, Apartado 1.5.1.3.): respuesta a todas las exigencias de la persona humana, participación conjunta de los educadores y los educandos en los procesos formativos de estos y realización de una experiencia educativa completa y compleja considerando la multidimensionalidad de la persona. Estas tres características de la educación, comprendida como formación integral, lo son también de la misión integral de la Iglesia y, por tanto, de la misión *ad gentes*: Primero, todos tienen derecho a recibir la Buena Nueva anunciada de forma integral, aunque no todos tengan interés ni apertura para escucharla; segundo, se requiere de coparticipación de agentes y destinatarios en el diálogo con un interés mutuo que los lleve a reconocerse como personas que tienen algo que aportarse mutuamente, así como entre clérigos y laicos como una gran comunidad eclesial que participa de la misión de Dios; y finalmente, se considera la multidimensionalidad del ser humano a través del anuncio de una liberación integral y una salvación igualmente integral, que lleva a considerar la felicidad de la persona completa desde aquí y ahora con un sentido de trascendencia.

De la misma manera que las características de la educación considerada como formación integral se aplican a la misión desarrollada también de forma integral, muchos de los elementos fundamentales del concepto de misión se aplican a la educación. A partir de la definición de la misión *ad gentes* presentada en el documento conciliar *Ad Gentes* (capítulo 2, apartado 2.1.3.2) se pueden encontrar elementos que están presentes en el acto educativo: los agentes (los responsables de llevar a cabo la actividad educativa, sea de manera formal o informal), los receptores o destinatarios (los alumnos o quienes se capacitan), la implantación de la comunidad (considerando que el acto educativo tiene un carácter comunitario y, por tanto, requiere de una comunidad educativa), la actividad (programas con todos los medios pedagógicos y didácticos), y un aspecto territorial (expresado en una institución educativa, incluida la familia, pues el acto educativo se dirige a un sector particular; así como en la misionología el territorio es comprendido en términos teológicos, en la educación se trata de ámbitos sociales). Consideradas las características propias de cada ámbito, los elementos macro están presentes en la educación y en la misión

ad gentes; se trata de una educación en la que está presente el elemento del envío, pues desde el humanismo cristiano, aún los padres de familia son "enviados" por Dios para formar integralmente a sus hijos; en el caso de los docentes, son enviados por el sistema educativo para llevar a cabo programas intencionados; se trata del cumplimiento de una misión.

Por otro lado, al presentar los elementos definitorios de la misión *ad gentes*, se presentaron siete características de la misma (capítulo 2, apartado 2.1.3.2): Tiene un origen divino, es integral y multidimensional, exige la apertura y colaboración con todos los cristianos (incluidos los no-católicos), impulsa a ir más allá de los límites autoimpuestos, consiste en la construcción del Reino de Dios, tiene sentido desde la perspectiva del amor de Dios experimentado en la vida del misionero y, por último, el enviado lo es por una vocación que proviene de Dios como participación en su misión. Estas características se aplican en gran medida a la educación considerada desde el humanismo cristiano:

1. La educación proviene de Dios porque Él nos creó a imagen y semejanza suya y nos dotó de facultades y potencialidades para desarrollarlas; aunque la educación es una obra humana, la inteligencia y la sabiduría para poder acompañar a otros en el camino hacia su plenitud y su realización provienen de Dios.
2. La educación es integral, busca transformar a la persona continuamente en todas sus dimensiones y de forma individual y colectiva; afecta la identidad de la persona, pues ésta se desarrolla y se plenifica en la medida en que descubre y desarrolla sus propias habilidades y potencialidades.
3. La educación es un acto colectivo en el que se requiere de la colaboración e integración de equipos multidisciplinarios que trabajen en unidad teniendo como objetivo el desarrollo de la persona y de la sociedad.
4. La conciencia de las propias potencialidades y la formación de mentes críticas permiten que la persona vaya más allá de los límites culturales y del entorno, muchas veces autoimpuestos, lanzando así a la persona a ir más allá de sus propios intereses y de su zona de confort, desafiándose a sí mismo.
5. La educación contribuye enormemente a la construcción del Reino de Dios, pues en la medida en que las personas se plenifican en un sentido solidario y comunitario, se expresan más claramente sus valores en el mundo.

6. La educación se funda en el amor que viene de Dios y que impulsa el amor a uno mismo, al tratar de superarse cada día, y a los demás, con quienes se comparten los conocimientos y las experiencias educativas para una superación integral de todos.
7. El agente educativo lo es por una vocación, por un llamado a cumplir una misión que no se reduce a actividades curriculares, sino que compromete toda su vida; la educación es la transmisión de una pasión por la vida y es respuesta al amor de Dios por nosotros.

En la misma línea, en el segundo capítulo se presentaron cinco características de la misión *ad gentes* (capítulo 2, apartado 2.1.3.3.3): es universal, tiene implicaciones geográficas válidas pero no se define por ellas, se exige la libertad de los destinatarios, tiene un anuncio explícito de Cristo y se desarrolla por cuatro "*ad*": *ad gentes*, *ad extra*, *ad vitam* y *ad pauperes*. Estas características lo son también de la educación: es universal, pues es derecho inalienable de todo ser humano por el hecho de que todos necesitamos desarrollarnos hacia la plenitud; tiene ámbitos geográficos porque se desarrolla de acuerdo a los contextos donde se lleva a cabo, ya que no se realiza de la misma manera en un país que en otro ni en una zona urbana que en una rural o indígena; se requiere la educación en la libertad y en la responsabilidad, considerando que el principal sujeto de la educación es el estudiante mismo; se da un anuncio explícito, es decir, existen contenidos claros y bien intencionados e integrados a ser transmitidos; finalmente, se realiza mediante los cuatro "*ad*": *ad gentes* (hacia quienes reciben los beneficios de la educación), *ad extra* (con una especial atención a quienes no poseen los medios necesarios), *ad vitam* (el docente debe dedicar su vida completa a este compromiso), y *ad pauperes* (poniendo especial atención a los más desfavorecidos en la sociedad y de la comunidad educativa).

En suma, tanto la educación como la misión se dirigen a la persona considerada de forma integral, ya que la persona en su complejidad y multidimensionalidad está llamada a su plenitud mediante la educación y el sentido trascendente del anuncio de la Buena Nueva de salvación. Esta integralidad ha de considerarse, desde la pedagogía y la misionología, también en sus dimensiones personal y social consideradas de forma complementaria para poder hablar realmente de formación y misión integral.

3.1.2.3. Dimensión personal y social.

Aunque se ha hecho referencia continua en las páginas anteriores a la importancia de considerar a persona individual y socialmente, es necesario considerar estos elementos de manera explícita para enfatizar dicha importancia; aunque aquí se pondrá más importancia al aspecto social y comunitario, por ser a menudo descuidado, se considera de manera integrada al personal.

Como se mencionó en el apartado del concepto de educación desde el humanismo cristiano, la CEC hace referencia a dos dimensiones muy importantes de la educación: la comunitaria y la social (capítulo 1, apartado 1.5.3), la primera orientada *ad intra* (la comunidad escolar) y la segunda *ad extra* (sociedad donde se localiza la institución, así como la región, la nación y el mundo). La dimensión social, además de considerar el aspecto de interrelación interpersonal, presta una especial atención a los más necesitados, por tratarse de una responsabilidad ética ante quienes deben verse beneficiados por quienes han tenido la oportunidad de prepararse. La misión tiene también estas dos dimensiones: *ad intra*, consistente en fortalecer la comunión de fe, elemento indispensable en la vida cristiana y en el testimonio, lo cual se expresa desde la unidad en la diversidad; la dimensión *ad extra* se realiza no sólo por el anuncio del Evangelio hacia los que no conocen a Cristo, sino también en una preocupación especial por los sectores de la sociedad que más necesitan del mensaje evangélico de esperanza con acciones concretas que los promuevan a salir de su situación, y en la promoción de la justicia, la paz y la integridad de la creación. La dimensión social de la educación y de la misión expresada en estos tres elementos de manera inseparable, se convierte en uno de sus más grandes desafíos hacia el siglo XXI, vivido desde un profundo diálogo profético que anuncia las grandes posibilidades de desarrollo y denuncia de lo que las obstruye.

La dimensión social *ad extra* de la misión y de la educación se debe vivir congruentemente *ad intra* desde su sentido comunitario en la perspectiva de una de las finalidades de la misión: la implantación de la Iglesia. Con todo lo discutible que pueda resultar en la misionología esta finalidad, es innegable que con ella se resalta su carácter eclesiológico: La misión es un acto comunitario; es en la comunidad donde se vive y se crece en la fe; es la comunidad la que envía. De la misma manera, el acto educativo es también profundamente comunitario; es en comunidad, comenzando en la familia, donde nos educamos y donde aprendemos a socializar; la educación es uno de los instrumentos

más valioso para el sentido comunitario. Así como existe una tentación de considerar la fe de forma intimista e individualista, en épocas presentes, con el desarrollo de los programas a distancia, existe el riesgo de acentuar una educación individualista que se olvida de los demás, de la comunidad y de la sociedad a la que se pertenece, eximiéndose de la responsabilidad moral de contribuir a su transformación. La educación y la misión deben tener una orientación profundamente comunitaria y social, además de contribuir a la plenificación de cada persona.

Para tener una visión realmente integral de la educación y de la misión, debe considerarse, además de la persona, el contenido que se transmite y que se asume; por ello se considerará ahora la interdependencia de la verdad y el bien en el amor.

3.1.2.4. Verdad y bien en el amor.

Varios de los autores humanistas cristianos clásicos presentan como elementos primordiales en la educación dos valores de manera unida e indisoluble, lo cual garantiza una verdadera formación integral de la persona y de la sociedad: la verdad y el bien, comprendidos de manera holística desde el amor. Existe en el desarrollo de la pedagogía de San Agustín y Santo Tomás una combinación del amor y de la búsqueda de la verdad como presupuestos y elementos inseparables que llevan a la vida bienaventurada, a la vida de Dios; se concibe la educación como el medio que posibilita al educando su desarrollo en el amor desde una formación integral que considera no sólo el ámbito académico (búsqueda de la verdad) sino también su actuar (vivencia del bien), los cuales se conectan al amor; la combinación de estos tres elementos permite encaminarse a la vida bienaventurada, comprendida desde aquí y ahora como vida plena y autorrealización. Estos elementos son también parte integral de la evangelización: Se anuncia un mensaje de liberación y salvación integral que parte de un deseo de conocer y comunicar la verdad ofrecida por Jesucristo, "camino, verdad y vida", quien nos revela el plan de salvación que ha de transformarse en el bien, expresado en la vida diaria; esto lo hace por amor de Dios hacia nosotros.

Aunque ha evolucionado la forma de presentar la unión de la verdad y el bien en la educación, su sentido ha permanecido, como se ha expuesto en el concepto de educación del Papa Francisco (capítulo 1, apartado 1.5.6), quien afirma que la búsqueda de la verdad

tiene que llevar a una transformación de la persona y de la realidad, no simplemente a un crecimiento intelectual. La verdad es igualmente transformante en la misión, pues el conocimiento de la verdad revelada como liberadora del pecado y salvífica debe llevar necesariamente a una transformación de la persona y de la sociedad; la misión impulsa al evangelizado a convertirse en evangelizador mediante su testimonio. El conocimiento de la verdad está unido a su transmisión mediante el anuncio de la Buena Nueva, siempre vinculada al bien que infunde esperanza, como afirma Benedicto XVI en el contexto escolar:

> La Buena Noticia de Cristo puede actuar, guiando tanto al docente como al estudiante hacia la verdad objetiva que, trascendiendo lo particular y lo subjetivo, apunta a lo universal y a lo absoluto, que nos capacita para proclamar con confianza la esperanza que no defrauda (Rm 5,5) (2008c).

La presencia de la verdad es indiscutible en la educación, pero el tema del bien ha sido objeto de grandes controversias, sobre todo cuando se propugna una educación "laica" que pretende estar libre de condicionamientos axiológicos, lo cual es imposible, pues aun cuando se critican los valores explícitamente cristianos, se hace desde una perspectiva axiológica. De hecho, en el contexto nacional este tema ha sido polémico, sobre todo en relación a temas de ética y valores; en este sentido, la CEM (2012) ha advertido sobre el riesgo de reducir la dimensión ética a una materia específica olvidando que se trata de construir programas académicos que tengan esta dimensión de forma trasversal, de tal manera que permee todas las materias y actividades escolares. Esta misma exigencia se hace presente en la implementación de la misión de la Iglesia; es importante evitar programas catecumenales cargados de moralismo y tendencias rígidas; por el contrario, se ha de partir de la verdad y de los valores del Evangelio de manera que permeen la vida del cristiano, iluminándola de forma trasversal. Esto se logra en la medida en que en la educación y en la misión se viva profundamente el amor a Dios y al prójimo.

Es desde la unión indisoluble entre la verdad y el bien desde el amor en la educación y en la misión como se comprende la profundidad de la propuesta que hace Lonergan de promover una conversión integral en la educación, es decir, una conversión intelectual (verdad), moral (bien) y religiosa (amor) (capítulo 1, apartado 2.1.4.1.3) que asegure el proceso de humanización integral del ser humano, objetivo de la educación. En la misión *ad gentes*, la conversión de la persona que acepta a Jesucristo como salvador de la

humanidad es fundamentalmente religiosa, pero tiene implicaciones necesarias en las dimensiones intelectual y moral, pues exige una vuelta de la inteligencia con una apertura a la Verdad, que es Dios mismo, y una orientación a la deliberación que lleva a un cambio de vida aceptado desde la libertad y la voluntad, que es el Bien. El *insight* que propone Lonergan es vivido desde una profunda experiencia no sólo racional sino también de Dios que proporciona luz a la sabiduría para tomar las mejores decisiones en la vida que lleven a la acción, como lo explica López-Calva (2009, tomo I):

> Porque el proceso de desarrollo consiste en, a partir de una situación dada, hacerse las preguntas adecuadas, abrirse al acto de intelección que les responda, verificar la validez de ese *insight*, buscar las decisiones que correspondan a esa nueva comprensión y actuar en consecuencia para obtener como resultado una mejor realidad (p. 362).

El *insight* es definido por Lonergan como un acto de intelección que libera la tensión de la indagación, que llega de manera repentina a partir de condiciones internas, que conecta lo concreto con lo abstracto y que forma parte del ámbito intelectual de la persona; su carácter no es puramente racional sino que abarca todas las dimensiones humanas al provocar un cambio interno en la persona y que termina por influir en su actuar; conecta la verdad y el bien y lleva a comprender mejor las implicaciones del amor. Se puede afirmar que es este mismo acto el que interviene cuando se da una experiencia personal y profunda de Dios que lleva a la conversión, en la que se enriquece la autopercepción y la existencia de la persona de manera integral, llevándola a comprender las implicaciones de lo captado en su propia vida. El aprovechamiento de este concepto lonerganiano en la misión *ad gentes* puede ayudar al anuncio integral de la Buena Nueva de salvación mediante programas que vayan mucho más allá de contenidos académicos y de conceptos que se queden en un nivel racional. El *insight* lonerganiano juega un papel importante tanto en la educación como en la misión *ad gen*tes y su aprovechamiento en la misiopedagogía puede ser de gran valor.

Con estos elementos que fortalecen una educación y una misión comprendidas de forma integral, tanto en la multidimensionalidad de la persona como en su perspectiva personal y social, y con la unión de la verdad y el bien en el amor, es como se presentan en la siguiente sección las finalidades de la educación y la misión, consideradas de forma complementaria.

3.1.2.5. Finalidad: humanización y divinización.

Aunque la educación y la misión tienen objetos de estudio propios, va quedando cada vez más claro que tienen elementos muy importantes en común y complementarios, y entre ellos se encuentran sus finalidades. Desde la perspectiva de la educación, Giussani propone cuatro objetivos de la educación (capítulo 1, apartado 1.4.6): Introducir al estudiante a la realidad, llevarlo a la acción, formar en las convicciones desde la responsabilidad y configurar una persona nueva en la libertad. Estos cuatro objetivos son también asumidos por la misión *ad gentes*: Introducir a los destinatarios en la realidad integral del ser humano y en su realidad total frente a Dios; llevar a una nueva manera de actuar en la vida iluminados por la fe (la unión de la verdad y el bien, como se explicaba en la sección anterior); formar en convicciones desde la fe de acuerdo a los valores del Evangelio hacia una vida en la responsabilidad; y formar una persona nueva vivida en la libertad y plenitud que vienen de la experiencia de ser hijo de Dios.

Estos cuatro objetivos llevan a la finalidad última de la educación que propone el paradigma humanista: la autorrealización o vida en plenitud o humanización, experimentada, de acuerdo al Enfoque Centrado en la Persona, mediante una vida auténtica y congruente, ya que así se logra ser y vivir como quien realmente se es. Esta finalidad no es una meta a conseguir en algún momento de la vida, se trata más bien de una consolidación dinámica en el tiempo, pues como explica Lonergan (capítulo 1, apartado 1.4.4), la persona es un ser en constante desarrollo hacia su propia plenitud y autorrealización mediante el desarrollo de sus propias habilidades y capacidades. Desde la perspectiva de la misión, la vida de fe, como respuesta al anuncio del Evangelio y al encuentro existencial con Dios, tiende hacia la plenitud de la persona, vivida en la autenticidad y la congruencia expresada en la consonancia entre las convicciones, los pensamientos, las palabras y los hechos con la vida recibida de Dios mediante el bautismo, logrando así la "divinización". La educación, al igual que la misión, tiene como fin la promoción del ser humano hacia su humanización, hacia su plenitud, la cual se adquiere con un sentido de trascendencia, pues es Dios quien ofrece con si vida la posibilidad y los medios hacia su plenitud; Desde la perspectiva de la misión, la vida de fe, como respuesta al anuncio del Evangelio y al encuentro existencial con Dios, tiende hacia la plenitud de la persona, vivida en la autenticidad y la congruencia expresada en la consonancia entre las

convicciones, los pensamientos, las palabras y los hechos con la vida recibida de Dios mediante el bautismo, logrando así la "divinización".

Para lograr la humanización como una constante en la vida del ser humano mediante la educación, Fullat propone como itinerario la transformación constante de la persona y de la cultura (capítulo 1, apartado 1.3.5); de la misma manera, la misión tiene como itinerario el cambio de la persona hacia su estado de gracia con Dios, es decir, su divinización, vivida en la comunidad de fe; el hombre es salvado como pueblo de Dios, el cual es fermento para la transformación de la sociedad.

En esta misma línea, el Vaticano II sostiene que la finalidad de la educación consiste en la autorrealización de la persona manifestada en la consecución de su felicidad considerada de forma individual y social (capítulo 1, apartado 1.5.2). La educación cristiana asegura que esta finalidad última (realización y felicidad) tenga una perspectiva de trascendencia desde los valores propuestos en el Evangelio: verdad, justicia, paz, fraternidad y amor, entre otros. Como se ha afirmado, éste es también el fin último de la misión: Lograr mediante el anuncio de la Buena Nueva de Salvación el establecimiento de caminos para lograr la autorrealización personal y comunitaria, obtenida en unión con Dios que nos ofrece la liberación integral del pecado (elemento que nos impide la felicidad) para colaborar en la construcción del Reino de Dios desde aquí, pero sabiendo que la felicidad plena se alcanza en la vida eterna con Dios. Esta finalidad supone la colaboración para promover el cambio en la persona y en la sociedad con un sentido propositivo desde la educación y la misión *ad gentes*, aunque ésta última lo complementa con un sentido de trascendencia.

La promoción de los valores del Reino es lo que sustenta la humanización de la persona, como lo expresa Juan Pablo II (1980): Ser más, no tener más. La promoción desde la educación, que consiste en que la persona "sea más" en el desarrollo de sus facultades, habilidades y potencialidades al servicio de los demás, es lo que fortalece su felicidad y la de los demás, pues la verdadera felicidad es la que se desarrolla en el compromiso con el prójimo; en esta misma línea se expresaron los Papas Benedicto XVI y Francisco, como se explicó en sus respectivos apartados en el primer capítulo. En el caso de la misión, esta posibilidad de ser más se fortalece con la aceptación activa de la propuesta del Evangelio

como camino hacia su plenitud como hijo de Dios con un sentido de trascendencia y un profundo compromiso en su ser y quehacer desde aquí y ahora en la construcción de una mejor sociedad. Tanto en la educación como en la misión "se trata de la formación de la persona humana, preparándola para vivir en plenitud" (Benedicto XVI, 2010b).

Ante el riesgo de una educación individualista, es significativa una de las grandes contribuciones de Freire a uno de sus objetivos: la transformación de la realidad a partir de un proceso de concientización de la persona y de su entorno; en la medida en que el educando trabaja por su propia transformación y la de su realidad camina hacia su humanización. La misión de la Iglesia, sobre todo comprendida desde el paradigma de la teología de la liberación, en la misma línea de Freire, propone esta transformación social como fruto del proceso de concientización de la propia vocación cristiana como llamado de Dios a la construcción del Reino de Dios desde la praxis: la fe vivida en la sociedad a la que se busca transformar; es así como se confirma que la misión busca la humanización de la persona y de la sociedad enriquecida por la divinización, al enriquecerse y enriquecer a su entorno social con la vida de Dios expresada en los valores del Reino de Dios.

Esta transformación social no es sencilla ni admite propuestas simplistas, pues, como explica Morin, la realidad del ser humano y de su entorno es compleja. La teoría de la complejidad moriniana hace ver que el ser humano tiene elementos contrastantes y en muchas ocasiones contradictorios, y más que buscar la anulación de una de sus partes, se busca su integración para la humanización mediante la educación que posibilite una visión total, compleja e integrada de la realidad. Esta visión difiere sustancialmente con la perspectiva de la misión cristiana, que busca desterrar el pecado y el mal para lograr la integración del ser humano desde el bien; sin embargo, existe una coincidencia en el reconocimiento de ambos elementos y, desde el reconocimiento de la tendencia hacia el pecado, en la necesidad de una humanización que sea integral y que promueva la plenitud del ser humano, frágil pero lleno de la gracia de Dios para su realización. Tanto a la educación como a la misión se les presenta el desafío de asumir la totalidad y complejidad de la realidad; éste es un punto de coincidencia entre el pensamiento complejo de la educación y la misión *ad gentes*.

En el contexto de la educación católica, la CEC (1977) propone como objetivo de la educación que los educandos asuman en su manera de pensar, querer y actuar el Evangelio y el espíritu de las Bienaventuranzas, es decir, los valores del Reino de Dios; con esta visión se expresa la importancia de la unión entre la verdad y el bien en el amor, expresada en la sección anterior. La misión de la Iglesia, a través de las tres formas explicadas en el segundo capítulo de acuerdo a sus destinatarios (pastoral, nueva evangelización y misión *ad gentes*), busca formar de forma más madura al cristiano, acercar al bautizado que está alejado para promover una experiencia de fe y dar a conocer a Jesucristo a quienes no lo conocen; en las tres formas se trata de compartir los valores del Evangelio y el espíritu de las Bienaventuranzas a través de la educación y la misión, cuyo objetivo, lejos de ser un adoctrinamiento, consiste en proponer una opción de vida desde el diálogo profético.

Es en esta misma perspectiva que Benedicto XVI propone como objetivos interconectados de la educación la búsqueda y transmisión de la verdad y la profundización en el sentido último de la vida (capítulo 1, apartado 1.5.5). En relación al primer objetivo, el Papa explica que ésta se realiza mediante tres formas, aplicables también a la misión: creativa, desde un encuentro personal y comunitario con Cristo desde una perspectiva existencial; transformativa, porque tanto la educación como la misión buscan el cambio en la persona y en la sociedad; e interdisciplinaria, comprendida desde el paradigma emergente ecuménico como el diálogo profético con cristianos no católicos, científicos, pensadores, profesionistas de diferentes áreas, personas de buena voluntad, etc., para la creación de un mundo más justo, pacífico y sostenible ecológicamente. La segunda finalidad de la educación, la búsqueda del sentido último de la vida mediante la transformación del conocimiento en sabiduría que lleva al "saber vivir" como una apertura continua a Dios en nuestras vidas, va en la misma línea de la misión *ad gentes* al proclamar la Buena Nueva de salvación ofrecida por la Sabiduría misma, Dios, en quien se encuentran las respuestas más profundas a las interrogantes existenciales.

En esta misma línea se manifiesta la CEM (2012) al proponer tres objetivos de la educación (capítulo 1, apartado 1.5.8): el fortalecimiento de la identidad de la persona, el desarrollo de un sentido crítico de la realidad y el descubrimiento del sentido último de la vida desde una perspectiva de trascendencia. Estos objetivos los comparte también la misión: Se fortalece y se enriquece la identidad personal como hijo de Dios y partícipe de la

misión de Dios en los seres humanos; se desarrolla un sentido crítico que permite reconocer el bien e identificar el mal para promover una liberación personal y social; y se reconoce el sentido último de la vida que lleva a la plenitud personal y social, pues la misión tiene una orientación escatológica, al enriquecer la vida presente desde la futura como partícipe de la vida divina. El apoyo en la búsqueda, descubrimiento y realización del sentido último de la vida del hombre desde la educación y la misión *ad gentes*, como lo proponen los paradigmas humanista cristiano y emergente ecuménico, hace que éstas se conciban como elementos cargados de esperanza escatológica, pues orientan a la persona y a la sociedad hacia la construcción de un mundo más humano y divino en el que se desarrollen las potencialidades individuales en una fraternidad más sólida, con la conciencia de que el Reino de Dios es una realidad y no sólo una utopía porque se trabaja por hacerlo más patente desde ahora con la esperanza de vivirlo a plenitud al final de los tiempos; es en este sentido que la educación y la misión *ad gentes* son instrumentos humanizadores y divinizadores cargados de esperanza.

Por otro lado, la misión evangelizadora de la Iglesia, entendida básicamente como el anuncio de la buena nueva de salvación, implica la liberación integral del pecado; de la misma manera, la educación puede ser considerada como el anuncio del camino y desarrollo hacia la autorrealización y la vida plena en todas las dimensiones humanas, a nivel personal y social. La educación y la misión comparten el mismo objetivo, aunque ésta última está fundada e indisolublemente unida a Jesucristo, por lo que requiere de un anuncio directo de su mensaje desde la dimensión de la fe, como lo expresa la CEM (2012): "La razón de ser de la Iglesia y su misión principal es comunicar el Evangelio de Jesucristo y continuar su obra de enseñanza y salvación" (núm. 58).

Antes de terminar esta sección es importante señalar la doble finalidad de la misión *ad gentes*: la conversión de los no cristianos y la implantación de la Iglesia; aunque durante mucho tiempo se consideraron de forma polarizada y antagónica, se ha concluido gradualmente que se trata de dos objetivos que se complementan entre sí, pues uno enfatiza la dimensión personal del seguimiento de Cristo, y el otro la dimensión comunitaria. En el terreno de la pedagogía, se han desarrollado en diferentes teorías educativas la finalidad de la educación que, de alguna manera, tienen coincidencias con estas dos dimensiones: el desarrollo de las potencialidades y el camino hacia la autorrealización y la felicidad

personal; otros autores resaltan el carácter comunitario de la educación, concebida como el medio por el que el individuo se inserta en una comunidad y la transforma en beneficio de la humanidad; en esta perspectiva, la comunidad educativa se presenta como signo y laboratorio de relaciones sociales sanas y colaborativas. En el mismo paradigma humanista se presentan estas dos dimensiones aparentemente opuestas, como las teorías de Rogers y la de Freire, pero se ha mostrado que en el fondo se trata de enfoques complementarios; lo que le falta a uno lo tiene el otro.

En términos muy generales, y con el riesgo de parecer una conclusión simplista, se puede afirmar que la finalidad última de la educación es la humanización de la persona, considerada como la autorrealización mediante el desarrollo de las potencialidades y como una transformación constante a nivel individual, comunitario y social. Por su parte, la misión *ad gentes* de la Iglesia busca esta misma humanización, pero llevada a su plenitud con la apertura a la recepción de la vida de Dios, pues es sólo con ella se puede lograr la felicidad más profunda, es por ello que se habla también de divinización como el objetivo de la misión *ad gentes*. No se trata de visiones antagónicas sino complementarias, pues la realidad es compleja y requiere de propuestas igualmente complejas desde la educación y la misión. De esto se trata con una propuesta llamada misiopedagogía. Teniendo esta visión complementaria y compleja se presentarán ahora los medios para lograr esta finalidad.

3.1.2.6. Medios para la implementación de una Misiopedagogía.

Después de revisar los puntos de encuentro que existen en los objetivos de la educación y la misión, estableciendo así una base importante para una misiopedagogía, se revisarán aquí los medios que existen desde la pedagogía humanista cristiana y la misión de la Iglesia. Para abordar estos medios educativos y misioneros se parte de lo que el CELAM (2011) llama "la pedagogía de Jesús" (núm. 54), referida al compromiso del educador: acogida, discernimiento, acompañamiento y testimonio. Esta propuesta es para el agente educador una orientación y un modelo para llevar a cabo su labor de acompañamiento a los educandos a la manera de Jesús. Estos mismos pasos pueden considerarse también una pedagogía de la misión de la Iglesia, ya que se trata de lineamientos para realizar el contacto y el acompañamiento de los destinatarios de la educación y del anuncio del

Evangelio en su proceso de apertura y aceptación, así como en su transformación interior en su camino hacia la plenitud humana. Es importante señalar que estos medios propuestos no tienen como criterio la eficiencia inmediata en sus resultados, sino en el impacto en la formación integral del educando y del destinatario de la misión.

Como se explicó en el primer capítulo, San Agustín propone tres medios para llevar a cabo la educación (capítulo 1, apartado 1.4.2): la exhortación, la amonestación y la perseverancia; las tres juntas llevan al conocimiento de la Verdad, al conocimiento de Dios. Dichos medios son totalmente aplicables a la misión *ad gentes*, pues para San Agustín la educación es una misión, y esta misión busca la evangelización por estos tres medios que, en su unidad, constituyen lo que se ha denominado "diálogo profético": Se exhorta (anuncio), se amonesta (denuncia) y se persevera (escuchando y compartiendo).

En congruencia con esta propuesta agustiniana, y en términos contemporáneos, Senior y Stuhlmueller proponen cuatro formas de realización de la misión *ad gentes* que, a su vez, deben estar presentes en el acto educativo (capítulo 1, apartado 1.3.4): la proclamación directa, la crítica y la interpelación profética, el testimonio a favor del Evangelio y la transformación personal y social. En la educación, la proclamación directa se realiza en la transmisión de conocimientos, y aunque no se agota la educación con ello, es la forma educativa más básica; la crítica e interpelación profética se lleva a cabo al señalar las áreas de cambio y crecimiento de los estudiantes mediante la corrección y el señalamiento de conductas y actitudes que impiden su desarrollo; el testimonio constituye uno de los elementos más poderosos de la educación a través de la coherencia de vida y de la actitud propositiva del docente, transmitiendo su pasión por el crecimiento; la transformación personal y social en camino hacia la autorrealización constituye el fin último de la educación y la misión, las cuales buscan provocar un cambio continuo hacia la plenitud.

Las tres formas por las que se lleva a cabo la misión de la Iglesia de acuerdo a sus destinatarios, desde la propuesta de Juan Pablo II, como se explicó, son la pastoral, la nueva evangelización y la misión *ad gentes*. Es posible hablar análogamente de esta misma distinción en la educación desde sus destinatarios: Mientras la pastoral se refiere a las personas que crecen en ambientes cristianos, en la educación se dirige a ámbitos donde el

sistema educativo está bien estructurado con cobertura total en prácticamente todas las esferas de la sociedad, o al menos a la mayoría de los grupos sociales; se aplica también a la formación continua ofrecida a quien ha finalizado la formación profesional o se especializa en alguna área de conocimiento. La nueva evangelización, orientada a los cristianos alejados de la Iglesia y a los no practicantes, se puede referir a programas educativos dirigidos a quienes han dejado los estudios por algunas razones, o bien a zonas donde la cobertura educativa es limitada y se desarrollan nuevas ofertas educativas en diferentes niveles, desde lo formal de una escuela hasta la formación para el trabajo o la capacitación en oficios. La misión *ad gentes*, focalizada en personas no cristianas, se puede aplicar en el ámbito educativo a aquellos sectores de la sociedad o de un país donde la cobertura educativa es mínima y se deben desplazar los educadores para inculcar los aprendizajes gradualmente, así como el establecimiento de estructuras escolares sólidas; aún en nuestro país existen regiones apartadas y marginadas, incluso en las grandes ciudades, donde las oportunidades de educación son mínimas y donde los problemas sociales son de tal magnitud que podrían ser enfrentados y cambiados desde la educación, con un sentido preventivo. Se trata de tres formas de la misión y de la educación de acuerdo a sus destinatarios que, en su conjunto, logran la consecución de su finalidad.

En el caso de la pastoral, dirigida a los católicos que están en proceso de crecimiento y de fortalecimiento en la fe, la forma educativa más extendida que se ha desarrollado en la Iglesia es la catequesis, con una organización que se asemeja al sistema educativo formal; se trata de un proceso de crecimiento y aprendizaje en la fe que conduce a la opción personal y completa de seguimiento en Jesús y de la vivencia de su fe con todas sus implicaciones; así la describe Juan Pablo II (1979b):

> La Catequesis, distinta del anuncio primero del Evangelio que ha suscitado la conversión, persigue el doble objetivo de hacer madurar la fe inicial y de educar al verdadero discípulo por medio de un conocimiento más profundo y sistemático de la persona y del mensaje de Nuestro Señor Jesucristo (núm. 19).

De hecho las características de la educación, así como sus vicios y deficiencias, pueden ser palpadas en la catequesis, por ello tiene el desafío de aprovechar los avances de la pedagogía, como lo exhorta el Papa en el documento recién citado: “Es cosa normal adaptar, en beneficio de la educación en la fe, las técnicas perfeccionadas y comprobadas de la educación en general. Sin embargo es importante tener en cuenta en todo momento la

originalidad fundamental de la fe" (núm. 58). En efecto, la pedagogía ha sido un instrumento de mucha ayuda para el crecimiento en la fe de los cristianos; la catequesis, al igual que la educación, tiene programas para niños en su preparación sacramental, pero también para adultos, lo que se realiza de forma semejante en la educación escolar tradicional y en la educación para adultos, no sólo en términos de alfabetización, sino de capacitación para oficios en la vida y para el perfeccionamiento en la profesión elegida. Tanto en la catequesis como en la educación se busca una formación integral que logre una transformación del educando, por los que en ambas se realiza la obra de evangelización.

En el caso de la nueva evangelización, se trata de elaboración de programas y estrategias que van mucho más allá de cursos teóricos; para su logro, como se presentó el segundo capítulo (capítulo 2, apartado 2.1.3.3.2), se deben tener presentes los siguientes ejes que la fundamentan: síntesis de fe y vida, fortalecimiento de las comunidades, opción por los pobres y promoción de la justicia y de la dignidad humana. Estos ejes también deben estar presentes en la educación, sobre todo la católica, que busca una formación integral: Llevar a la vida lo que se aprende, tanto en lo profesional como en valores y en sentido crítico; madurar las comunidades mediante la puesta en servicio del desarrollo educativo; fortalecer una conciencia social que tenga en cuenta a los más desfavorecidos de la sociedad; y promover la justicia social y la dignidad del ser humano mediante medios que posibiliten el desarrollo de sus potencialidades. Entre más impacto tengan la nueva evangelización y la educación, más conciencia se tendrá de la importancia de la propia dignidad y de la de los demás. Es en este sentido que cobra gran relevancia la exhortación del Papa Francisco:

> Queridos hermanos, la educación es una gran obra en construcción, en la que la Iglesia desde siempre está presente con instituciones y proyectos propios. Hoy hay que incentivar ulteriormente este compromiso en todos los niveles y renovar la tarea de todos los sujetos que actúan en ella desde la perspectiva de la nueva evangelización (2014).

Los medios de una posible misiopedagogía han de ser aquellos que se aplican tanto a la educación como a la misión de la Iglesia, y para el desarrollo de los mismos se han de tener presentes los destinatarios, su contexto y sus necesidades, pues estos medios siempre deberán orientarse a la consecución de su finalidad: la realización plena del ser humano, considerado de forma personal como social. Estos medios, como es de suponerse, no se

realizan automáticamente, sino mediante la implementación de agentes educadores y evangelizadores, así como por instituciones dedicadas al fin de la misión y de la educación.

3.1.2.7. Agentes e instituciones.

Aunque desde el paradigma humanista se considera que el principal agente de la educación es la persona misma del educando, se requiere de otros agentes e instituciones que planeen e implementen programas educativos para promover de forma intencionada procesos formativos que impulsen a la persona a su transformación y al cambio de la sociedad. En la misión sucede algo similar, aunque los agentes principales de la evangelización son el Espíritu Santo, quien abre los corazones de quienes escuchan el anuncio de la Buena Nueva, y la persona misma, quien decide responder y comprometerse, se requiere de agentes e instituciones que la lleven a cabo de forma intencionada, comenzando por la Iglesia misma, que ha aprovechado la educación y los medios desarrollados por ésta para cumplir de manera más fiel su participación en la misión de Dios.

Desde la perspectiva del humanismo cristiano, la educación católica se funda en la misión de la Iglesia, pues como se ha explicado, ésta sólo tiene sentido porque tiene una misión que cumplir: Evangelizar, es decir, proclamar la Buena Nueva de salvación. Es desde esta perspectiva que afirma la CEC (1977):

> Para llevar a término esta misión, la Iglesia crea sus propias escuelas, porque reconoce en la escuela un medio privilegiado para la formación integral del hombre, en cuanto que ella es un centro donde se elabora y se trasmite una concepción específica del mundo, del hombre y de la historia (núm. 8).

La educación católica no es un simple instrumento para ejercer un acto de proselitismo, pues eso sería empobrecer grandemente esta gran labor, al estilo de quienes utilizan las instituciones educativas para el lucro; por el contrario, se le infunde a esta labor un sentido de trascendencia al contribuir en la formación de personas íntegras e integradas inspiradas en la persona de Jesucristo. Así lo explica Pierre:

> Enseñar matemáticas, literatura, física, música o ciencias naturales en la escuela católica, no es un simple requisito para poder, "de paso", evangelizar. La escuela católica, por su misma "naturaleza", afirma la realidad histórica, pero, al mismo tiempo -y aquí está en cierto modo lo específico y esencial- testifica que esa realidad tiene sentido y significado más allá de sí misma; más aún, afirma que la realidad tiene sentido y significado porque hay un "más

> allá"[…] La presencia eclesial en la escuela no puede limitarse, pues, a una acción cultural y científica. Debe ofrecer la posibilidad efectiva de un encuentro con Jesucristo (2013).

Estas aseveraciones sonválidas tanto para países católicos como para sociedades donde los cristianos son minoría. Es en la consecución de la misión de la Iglesia, tanto en la misión *ad gentes* como en la educación, que se requiere de agentes y de instituciones específicos.

En cuanto a los agentes, nos referimos principalmente a los educadores. Es tan importante su participación en la labor evangelizadora, que la CEC (1982) afirma:

> La plena coherencia de saberes, valores, actitudes y comportamientos con la fe, desembocará en la síntesis personal entre la vida y la fe del educando. Por ello pocos católicos tan calificados como el educador, para conseguir el fin de la evangelización (núm. 31).

Así lo reafirma Juan Pablo II (1983b): "Debéis consideraros -no sin legítimo orgullo- los continuadores de una secular y fecunda obra educativa, desplegada por la Iglesia desde el dinamismo propio de la evangelización y elevación del hombre" (núm. 1). La importancia y relevancia de la misión del educador brota del encuentro personal con el educando y de la posibilidad de impulsar mediante sus enseñanzas y el ejemplo de su propia vida la fuerza y el valor transformante y realizante del Evangelio y de sus valores.

Cuando se habla de instituciones que promueven la participación de la misión de Dios mediante la educación, se habla, de forma general, de la Iglesia y, de forma particular, de la escuela, particularmente la escuela católica, aunque no de forma exclusiva; se trata de la escuela en todos los niveles educativos, desde el básico hasta el superior, incluyendo el sistema educativo regional y nacional. Ambas son instituciones y, como tales, son medios que tienen su razón de ser en el fin para el que fueron creadas, es decir, tienen sentido desde su misión, de la que brota su naturaleza. En el caso de la Iglesia, su misión es "anunciar el evangelio y enseñar la verdad acerca de Dios y acerca del hombre. Lo hace a través de todos los medios a su alcance: la catequesis, la liturgia, la parroquia, los medios de comunicación, la escuela" (CEM, 2012, núm. 53), es decir, la evangelización: existe porque es enviada a anunciar la Buena Nueva de Salvación, el camino hacia la plenitud y la realización personal y social con un profundo sentido de trascendencia, pues la salvación plena tiene una orientación esencialmente escatológica; por su parte, la escuela existe para educar, para ofrecer a los estudiantes los medios para el desarrollo de sus capacidades y habilidades para su propio avance y la integración de su comunidad y de la sociedad a la

que pertenecen. Se trata de dos instituciones con dos naturalezas que en el fondo se complementan.

En este mismo sentido, se ha explicado en el concepto de misión que la Iglesia tiene sentido por su participación en la misión de Dios que consiste, a través de Jesucristo, en instaurar el Reino de Dios, haciendo presentes y reales sus valores desde el fundamento del amor, el cual se orienta a su plenitud más allá del fin de los tiempos; la Iglesia, como sacramento del Reino, tiene como misión hacer presentes, con su misma vida, los valores de éste, siendo como comunidad una especie de laboratorio del Reino. Analógicamente, la escuela, además de preparar profesionistas capacitados, forma personas íntegras e integradas que contribuyen a que la sociedad viva con mayor fuerza los valores que la unen y le dan sentido, que son los mismos del Reino: justicia, paz, fraternidad, etc., con la base del amor; la escuela podría ser denominada "sacramento de la sociedad", pues tiene la misión de capacitar en la vivencia de estos valores dentro de la misma comunidad educativa, preparando personas para fortalecer su comunidad y la sociedad con elementos propositivos y esperanzadores. Este sentido comunitario vuelve a la escuela, en cualquiera de sus niveles, en una institución evangelizadora desde su misma vida, como lo explica el documento de Puebla:

> Viene cobrando mayor vigencia la idea de la "comunidad o ciudad educativa", en la cual se integran todos los factores educativos de la comunidad actual o potencialmente, a partir de la familia y con especial acento en ella. Esta concepción está transformando algunos colegios en verdaderos agentes de evangelización (CELAM, 1979, núm. 1023).

Referirse a la escuela como comunidad educativa conlleva el gran reto de involucrar a todos sus integrantes en su misión de educar y de contribuir a la misión de Dios, como lo afirma el mismo CELAM (2011):

> La responsabilidad de evangelizar no se restringe a los directivos o a los encargados de la Pastoral de las escuelas, sino que de igual manera es tarea de toda la comunidad educativa, siendo ella misma discípula misionera de Jesucristo camino, verdad y vida (Conclusión).

La escuela, por su participación directa en la formación integral de personas, es considerada como un lugar de comunión y, por tanto, de evangelización, al incluir e integrar dentro de un mismo grupo a personas distintas en todos los aspectos, pero unidas en su camino de crecimiento y desarrollo. Sin embargo, la institución educativa que tiene la responsabilidad ineludible de hacerlo vida es la escuela católica porque, como se ha dicho, y como afirman

diversos autores, ésta comparte, a través de su tarea educativa, la misión de la Iglesia, como lo explica Pierre:

> ¡Continuar la obra de salvación en el mundo! ¿Acaso no es ésta la perspectiva que configura el fundamento y finalidad del ser de la escuela católica en las sociedades de nuestro mundo? Ayudar, desde su más tierna edad, a los hombres y mujeres a conocer el misterio de la voluntad de Dios; a conocer la razón más profunda del ser y existir de la persona humana en el mundo; ayudar al hombre a entrar en lo íntimo de la vida trinitaria y a lo más profundo, también, de su realidad humana, para que logre experimentar el impulso que lo mueve a volver a Dios. Es ésta la tarea-misión de la Iglesia, de sus instituciones y de todos sus miembros. Y por tanto, es, también tarea-misión de la escuela católica (2015).

La educación, al igual que la misión *ad gentes*, comparte un mensaje esperanzador de desarrollo personal y social; en el caso de la escuela católica, por su misma identidad, participa directamente en la misión de la Iglesia presentando este mensaje desde la proclamación de la Buena Nueva de salvación integral. La escuela católica no es confesional, es decir, no exige que sus miembros sean católicos practicantes, por ello, sabiendo que en la comunidad educativa coexisten personas con distintos credos e ideologías, la CEC (1988) habla de una "pre-evangelización, esto es, la apertura al sentido religioso de la vida. Esto conlleva la individuación y profundización de elementos positivos sobre 'el cómo' y 'el qué' del proceso formativo específico" (núm. 108). Esto significa que, con un profundo respeto a la libertad y a las creencias de todos sus miembros, anuncia el mensaje de salvación con la palabra y con la vida escolar; por ello, la misma CEC (2014) exhorta: "Enseñantes, dirigentes, personal administrativo, toda la comunidad profesional y educativa está llamada a ofrecer, con humildad y cercanía, una propuesta amable de la fe" (III, 1a).

Es significativo cómo en diferentes documentos la misma Congregación citada insta a las escuelas católicas a hacerse conscientes de su misión evangelizadora en el contexto de pluralidad que existe en las comunidades educativas, en las que deben existir las actitudes dialogales del diálogo profético, expuestas en el capítulo anterior, pero también el anuncio explícito de Jesucristo de acuerdo a las circunstancias presentes, por ello afirma con contundencia: "Las escuelas católicas son al mismo tiempo lugares de evangelización, de educación integral, de inculturación y de aprendizaje de un diálogo vital entre jóvenes de religiones y de ambientes sociales diferentes" (CEC, 1997, núm. 11). En el caso de la educación superior, el Papa Juan Pablo II (1990b) resalta el carácter profético del diálogo

como parte integral de la misión de las universidades católicas: "Si es necesario, la Universidad Católica deberá tener la valentía de expresar verdades incómodas, verdades que no halagan a la opinión pública, pero que son también necesarias para salvaguardar el bien auténtico de la sociedad" (núm. 32).

No se trata de una participación secundaria a través de cursos de doctrina cristiana, sino de hacer presente el anuncio a través de un "currículum evangelizador", comprendido como "proyecto educativo, ambientes, convivencia, sectores de aprendizajes, planes y programas, prácticas pedagógicas, reglamentos, experiencias, etc." (CELAM, 2011, núm. 30); en la educación superior, este currículum evangelizador debe estar presente y vivido profundamente, como lo afirma Juan Pablo II (1990b): "Como natural expresión de su identidad católica, la Comunidad universitaria debe saber *encarnar la fe en sus actividades diarias*, con momentos significativos para la reflexión y la oración" (núm. 39). En suma, se trata de la vivencia de los valores del Reino en cada uno de los sectores de la comunidad educativa, así lo explica Arnáiz (2014):

> La escuela católica comparte la misión evangelizadora de la Iglesia y es lugar privilegiado para la educación cristiana (EC 11). La escuela es lugar adecuado para desarrollar un proyecto educativo integral impregnado de los valores evangélicos. Los transmisores de estos valores son los educadores, religiosos y laicos. Su acción viene y pasa a través de su vocación particular, manifestada en el ejercicio serio de su profesionalidad, su talante personal y su testimonio de vida (pp. 103-104).

El currículum evangelizador de la escuela católica debe ser transversal e inspirador de toda su actividad educativa y de su vida comunitaria, uniendo desde el evangelio la fe, la cultura y la vida; ese es su más grande desafío, como lo afirma el documento de Puebla: "Transformar la escuela católica en una comunidad centro de irradiación evangelizadora, mediante alumnos, padres y maestros" (CELAM, 1992, núm. 277). Este currículum es lo que convierte a la escuela católica en misionera, por ello los mismos obispos latinoamericanos, reunidos en Aparecida afirman: "Debemos rescatar la identidad católica de nuestros centros educativos por medio de un impulso misionero valiente y audaz, de modo que llegue a ser una opción profética plasmada en una pastoral de la educación participativa" (CELAM, 2007, núm. 337); un poco más adelante del mismo documento, se exhorta a las escuelas católicas en todas sus modalidades (básica, media, superior y de capacitación no formal) a proseguir y fortalecer su participación en la misión de la iglesia.

Ser una escuela católica significa promover el diálogo entre la fe y la razón y entre la fe y las ciencias en la búsqueda y transmisión de la verdad, acorde con la revelación compartida a través de Jesucristo. Al respecto, el CELAM (2011) afirma:

> La Escuela Católica aboga por ofrecer una pedagogía en donde se debatan los temas de la agenda educativa de nuestro tiempo, se acepten y se generen pensamientos nuevos, pero, al mismo tiempo, se anuncie la Verdad que nos propone el mensaje revelado y el magisterio de la Iglesia. Son sus directivos y docentes los que deben crecer en esta síntesis de fe y ciencia (núm. 34).

Este diálogo exige tanto la escucha como el anuncio en un equilibrio sano y abierto, pero también con la conciencia de las dificultades propiciadas por prejuicios posibles y reales. Se trata de todo un reto que ha de ser asumido en las circunstancias actuales y complejas en todas partes, incluido nuestro país, como lo afirma la CEM (2012):

> Las escuelas y las universidades católicas[…] deben recuperar la identidad, el dinamismo y la profundidad de su propuesta educativa para volver a ser un referente cultural cristiano para creyentes y aún para no creyentes. Su compromiso es con la Iglesia y con toda la sociedad (núm. 36).

En esta misma línea, Juan Pablo II (1990b) afirma que la universidad católica tiene una aportación central y directa con la misión evangelizadora de la Iglesia; aunque se trata de una cita un poco extensa, vale la pena presentarla en su conjunto por la variedad de formas en las que la universidad católica participa de esta misión evangelizadora:

> Todas las actividades fundamentales de una Universidad Católica deberán vincularse y armonizarse con la misión evangelizadora de la Iglesia: la investigación realizada a la luz del mensaje cristiano, que ponga los nuevos descubrimientos humanos al servicio de las personas y de la sociedad; la formación dada en un contexto de fe, que prepare personas capaces de un juicio racional y crítico, y conscientes de la dignidad trascendental de la persona humana; la formación profesional que comprenda los valores éticos y la dimensión de servicio a las personas y a la sociedad; el diálogo con la cultura, que favorezca una mejor comprensión de la fe; la investigación teológica, que ayude a la fe a expresarse en lenguaje moderno (núm. 41).

Con los elementos presentados toda esta sección del capítulo se puede tener un panorama general de los puntos de encuentro entre la educación y la misión y que pueden constituir la base para la construcción de una misiopedagogía: una concepción del ser humano positiva y dinámica que muestra su movimiento hacia la plenitud; una visión integral tanto de la persona humana en su multidimensionalidad, como en sus dimensiones personal y social; la unión de la verdad y el bien desde el amor, concretizados en los objetos propios de la educación y la misión *ad gentes* en; las finalidades complementarias de la educación y la

misión, comprendidas como la humanización y la divinización, siendo ambas elementos constitutivos y necesarios de la plenitud de la persona humana; la variedad de medios comunes para su implementación desde la pedagogía y la misionología para lograr los fines descritos; así como el papel de los agentes y de las instituciones que participan de manera conjunta en ambos ámbitos: la Iglesia, por un lado, y la escuela, particularmente la católica, por el otro. Con este conjunto de elementos se compartirá a continuación, en consonancia con el concepto de misión *ad gentes*, la proyección de una misiopedagogía de cara al siglo XXI.

3.1.3. Proyección de una Misiopedagogía.

Para el desarrollo de una misiopedagogía, comprendida como el esfuerzo conjunto de la pedagogía y la misionología en la consecución de sus fines, la humanización y la divinización del ser humano, comprendidos de forma personal y social en el conocimiento y la transmisión de la verdad y el bien desde el amor, se presenta en esta segunda parte su proyección de cara al siglo XXI. En este apartado se ha tomado como marco de referencia la estructura presentada en los desafíos del concepto de la misión *ad gentes* para aprovechar la propuesta de desarrollo de una misiopedagogía de acuerdo al contexto actual.

3.1.3.1. Diálogo profético en educación y misión.

Desde la década de los sesenta, con los esfuerzos de Pablo VI y del Pontificio Consejo para el Diálogo Interreligioso, se ha insistido en la misionología católica en la importancia de guardar un equilibrio entre el diálogo y el anuncio en el desarrollo de la misión *ad gentes*. Por un lado, se impulsa la acción de dialogar, escuchar y conocer los puntos de vista del interlocutor, sus aspiraciones intereses y cosmovisión, aprendiendo de él, como afirma el Papa Francisco (2013c): "Necesitamos ejercitarnos en el arte de escuchar, que es más que oír. Lo primero, en la comunicación con el otro, es la capacidad del corazón que hace posible la proximidad, sin la cual no existe un verdadero encuentro espiritual" (núm. 171). Por otro lado, también es necesario proclamar, anunciar la Buena Nueva de salvación, compartir la fe desde el respeto a la libertad y dignidad del interlocutor. En la educación se ha experimentado la misma dinámica: Algunos paradigmas enfatizan la importancia del

diálogo en la educación, y la necesidad de conocer el proceso y el desarrollo del interlocutor (el educando), para sobre esta situación personal y social llevar a cabo el acto educativo, pero también se reconoce la importancia de la transmisión de contenidos; el reto está en el equilibrio entre lo que el estudiante quiere aprender, sus intereses, sus conocimientos previos, sus orientaciones en todos los sentidos y, al mismo tiempo, la impartición de una serie de conocimientos y habilidades que se requiere en el proceso de formación integral.

La actitud dialogal, afirma el Papa Francisco, es fundamental para el desarrollo de las personas y para la consecución de la paz social:

> El diálogo es muy importante para la propia madurez, porque en la confrontación con otra persona, en la confrontación con las demás culturas, incluso en la confrontación con las demás religiones, uno crece: crece, madura[…] Este diálogo es lo que construye la paz (2013c).

Se trata de un diálogo con quienes tienen diferentes pensamientos y creencias para la colaboración en proyectos comunes y, de manera más fundamental, para la promoción de la dignidad de la persona humana. La formación en el diálogo y la vivencia del mismo en la educación y en la misión es de tal importancia, que…

> La escuela católica, inspirando su proyecto educativo en la *comunión eclesial y en la civilización del amor,* puede contribuir en medida notable a iluminar las mentes de muchos, "de forma que se conviertan verdaderamente en hombres nuevos y en creadores de una nueva humanidad" (CEC, 2007, núm. 53).

Este es el objetivo del anuncio de la Buena Nueva de salvación en orden a instaurar el Reino de Dios.

Como se ha mencionado anteriormente, vivimos tiempos complejos y contrastantes, con el sueño de construir una aldea global mediante la conectividad, pero al mismo tiempo se provocan reacciones fragmentadoras ante la desigualdad en el aprovechamiento de sus beneficios; se resalta el valor del diálogo, pero se desconfía tremendamente de las intenciones del interlocutor. Estas mismas situaciones se llegan a vivir de manera angustiante en las comunidades educativas, por ello la formación en el diálogo en las escuelas se vuelve un gran desafío en el ámbito educativo; en esta perspectiva la CEC (2014) señala: "La comunidad escolar es una comunidad que aprende a mejorarse, gracias al diálogo permanente que los educadores tienen entre ellos, que los docentes entretejen con sus alumnos, y que los mismos alumnos experimentan en sus relaciones" (núm. III, 1c).

Los desafíos de la misión y de la educación exigen una profunda formación en el ejercicio del diálogo.

Esta formación en el diálogo, tanto de los agentes como de los destinatarios de la misión y la educación, requiere del desarrollo de las actitudes mencionadas en segundo capítulo, indispensables en el encuentro con el interlocutor: respeto, lealtad a las propias convicciones, valoración a las diferencias, paciencia, ascesis, generosidad, humildad y actitud crítica antes las diferencias y los prejuicios. De la misma manera como éstas se aplican a la actividad misionera, el acto educativo debe construirse desde ellas, pues el educando no es considerado simplemente un destinatario que ha de recibir pasivamente el conocimiento, sino que es el sujeto de su propio crecimiento por el que, en el fondo, termina retroalimentando al propio educador mediante el diálogo. Tanto en la misión como en la educación se considera al interlocutor como un sujeto activo que no sólo recibe información, sino que también aporta elementos desde su perspectiva en la construcción del conocimiento de manera activa; en ese sentido, no se habla solamente de aprendiz y maestro, o de evangelizador y receptor del anuncio, sino de dos sujetos en proceso de crecimiento en etapas diferentes; ambos construyen el conocimiento activamente; ambos paradigmas, el humanista y el emergente ecuménico, van en esa línea. En la conexión de estos dos paradigmas, la CEC (2002) afirma:

> La escuela, incluida la católica, no pide la adhesión a la fe; pero puede prepararla. Mediante el proyecto educativo es posible crear las condiciones para que la persona desarrolle la aptitud de la búsqueda y se la oriente a descubrir el misterio del propio ser y de la realidad que la rodea, hasta llegar al umbral de la fe (núm. 52).

Este diálogo tiene la característica de ser profético. Es diálogo porque en el intercambio se ofrece la oportunidad al interlocutor de expresarse y, a través de ello, sentirse reconocido como persona, pero también se comparten contenidos educativos y anuncia la Buena Nueva de salvación; es profético porque considera el contexto donde se desarrolla la educación y la misión con sus luces y sombras y apunta aquello que debe ser cambiado, purificado, por impedir el camino hacia la plenificación y realización del ser humano en sus dimensiones individual y social, es decir, su humanización y su divinización. Se trata de un diálogo que no siempre es agradable, pero sí necesario para el crecimiento. En este sentido, este diálogo, además de hacerse evangelizador, se hace profundamente educativo porque

impulsa a las personas y a las sociedades a crecer. En este sentido, tanto la Iglesia como la escuela son proféticas, y sus miembros católicos lo son desde su compromiso bautismal.

En este compromiso dialogal de la escuela como partícipe de la misión de la Iglesia, el Papa Francisco propone que se convierta en un signo profético que tienda puentes ante un pacto que considera roto entre ésta, la familia y el Estado:

> "Volver a dejar espacio al pacto educativo, porque el pacto educativo se ha arruinado, porque el pacto educativo está roto, y debemos restaurarlo. Tender puentes: ¡No existe un desafío más noble! Construir unión donde avanza la división, generar armonía cuando parece tener éxito la lógica de la exclusión y de la marginación". El ámbito educativo es un espacio privilegiado para llevar a cabo el diálogo profético que promueve la unidad desde la justicia y la paz (2015i).

El diálogo profético, que en sí mismo se constituye como un reto global en la misión y en la educación en el siglo XXI, se propone como marco contextual en el que se deberán enfrentar los demás desafíos que se presentan a ambos ámbitos de forma conjunta en la actualidad. Para desarrollar estrategias que ayuden a enfrentar los desafíos que se presentan a la misión y a la educación de manera conjunta, es necesario dimensionarlos para darles su justa importancia; para esto, se vuelve significativa la distinción que Bevans y Schroeder (2009) hacen entre constantes y contexto (capítulo 2, apartado 2.2.2.6): En la misión y en la educación se da una combinación de elementos permanentes (constantes), tales como sus finalidades -la humanización y la divinización de la persona-, los cuales permanecen por ser inherentes a la naturaleza humana, y elementos cambiantes, marcados por el contexto en el que ambas se desarrollan. La claridad que se tenga de las constantes y el contexto ayudará a dimensionar la magnitud de los retos misioneros y educativos en el presente y el futuro, y asegurará una actitud de apertura hacia lo necesario lo negociable en las actividades educativas y misioneras. En esta toma de conciencia ayuda mucho el conocimiento de las luces y sombras del pasado, pues a partir del aprendizaje sobre ellas se contribuirá a construir respuestas a dichos desafíos de la actualidad.

La integración de las constantes y el contexto asegura en gran parte el logro de la finalidad de la misión y de la educación. Considerar el contexto concreto de los destinatarios y, desde sus necesidades, realizar el acto educativo y la actividad misionera, ayuda en gran medida a que los destinatarios asuman la propuesta como suya y la hagan vida de manera propositiva por ser significativa para ellos; en este sentido, la propuesta del

aprendizaje significativo del paradigma humanista, presentada por Rogers (capítulo 1, apartado 1.3.2) es importante en el trabajo evangelizador. Como se puede apreciar en muchos de los mensajes del Papa Francisco, así como en su manera de presentarlos, él considera de manera importante el contexto y la realidad de sus destinatarios, logrando así un mayor impacto evangelizador y educativo; los resultados de la evangelización y de la educación dependen en gran medida de la forma contextualizada como se presenta el mensaje y los contenidos constantes debido a que se motiva a los estudiantes y a los destinatarios de la misión a integrar los aprendizajes y a vivirlos de manera significativa.

Con esta plataforma que considera tanto el diálogo profético como la dimensión apropiada de las constantes y los contextos se analizarán los desafíos conjuntos de la educación y la misión ad gentes de cara al siglo XXI.

3.1.3.2. Diálogo en la vida y en la palabra (testimonio y proclamación).

El testimonio y la proclamación constituyen las formas más básicas e importantes de realización de la misión, y a la vez se convierten en los dos primeros y más grandes desafíos de la educación mediante el diálogo profético; su realización parte de la congruencia: Vivir lo que se predica y predicar lo que se vive. La congruencia de vida es el gran desafío de la actividad misionera, pero también lo es de la educación, pues así es como se educa para la vida, como se forma integralmente a las personas sin falsas dicotomías y sin énfasis desproporcionados de lo académico sobre lo existencial. El pedagogo auténtico, al igual que el misionero, enseña tanto con sus palabras como con su estilo de vida, que se convierte en un aliciente para que el destinatario viva congruentemente, como lo explicó Clemente de Alejandría en varias partes de sus escritos.

El educador, igual que el misionero, conduce hacia el bien desde las enseñanzas y la propia vida; es un arma poderosa que apasiona y forma a quien se educa y a quien se evangeliza, como lo enfatiza el Papa Francisco: “Los jóvenes reconocerán en su modo de ser y actuar que hay algo de extraordinario y comprenderán que merece la pena no sólo aprender estos valores, sino sobre todo interiorizarlos e imitarlos” (2017e). Es significativa la manera como el mismo Papa Francisco aprovecha el testimonio de su propia vida para acercarse a los jóvenes:

> *In speaking about transcendence, I would like to speak to you directly and show you who I am. I profess myself Christian, and the transcendence which I open myself and look to has a name: Jesus. I am convinced that his Gospel is a force of true personal and social renewal. By speaking in this manner, I am not proposing illusions or philosophical or ideological theories, nor do I wish to proselytize. I am speaking about a Person who came to meet me when I was more or less your age. He broadened my horizons and changed my life[…] This is the personal testimony of my life*[28] (2017c).

Al encontrarse con ellos, se muestra el Papa como un verdadero educador y evangelizador a partir de su propio testimonio sin tener que hacer referencia directa a contenidos doctrinales, aunque está profundamente inspirado en ellos. Es en esta misma línea como se hace referencia a la misión llevada a cabo donde no se puede hablar directamente de contenidos de fe, sino a través del testimonio de la propia vida inspirada en la experiencia de Dios; esta comunicación es muy elocuente.

Junto con el testimonio está la proclamación del Evangelio, en el caso de la misión, y la enseñanza, en el caso de la educación. El mismo Papa Francisco (2013d) es enfático al explicar que tanto el contenido como la forma en que éste se presenta son importantes en los procesos educativos y evangelizadores:

> Algunos creen que pueden ser buenos predicadores por saber lo que tienen que decir, pero descuidan[…] la forma concreta de desarrollar una predicación. Se quejan cuando los demás no los escuchan o no los valoran, pero quizás no se han empeñado en buscar la forma adecuada de presentar el mensaje (núm. 156).

De hecho, dedica un capítulo completo de la obra citada para resaltar la importancia de la homilía, que es donde el consagrado ejerce de manera más directa el anuncio en la liturgia, por ello afirma:

> La sencillez y la claridad son dos cosas diferentes. El lenguaje puede ser muy sencillo, pero la prédica puede ser poco clara. Se puede volver incomprensible por el desorden, por su falta de lógica, o porque trata varios temas al mismo tiempo (núm. 158).

Esto mismo vale para la catequesis, la cual, como se ha explicado anteriormente, es la forma más clara de ejercicio pedagógico en la vida de la Iglesia y en la implementación de su misión educadora.

---

[28] Traducción libre: Hablando de trascendencia, me gustaría hablarles de manera directa y mostrarles quién soy. Me considero cristiano, y la trascendencia a la que me abro y la que busco tiene un nombre: Jesús. Estoy convencido de que su Evangelio es una fuerza de verdadera renovación personal y social. Al hablar así, no propongo ilusiones ni teorías filosóficas o ideológicas, tampoco intento hacer proselitismo. Hablo acerca de una persona que me encontró cuando tenía más o menos la edad de ustedes. Él abrió mis horizontes y cambió mi vida[…] este es el testimonio personal de mi vida.

La combinación de testimonio y anuncio es la forma más directa de llevar a cabo la misión y la educación desde el diálogo profético; se trata de un diálogo desde la palabra y la vida que, en ciertas circunstancias, termina siendo una denuncia ante las circunstancias que se necesita transformar. No sólo se denuncia mediante el discurso, sino también mediante un estilo de vida que muchas veces es muy desafiante ante quien vive de manera opuesta a los valores del Reino de Dios y al objetivo de la educación.

3.1.3.3. Diálogo con Dios (liturgia, oración y contemplación).

El segundo desafío de la misión y la educación vividas desde el diálogo profético es el que brota como fruto de la liturgia, la oración y la contemplación. El diálogo profético con los demás en la misión debe ser vivido como fruto de una espiritualidad formada y fortalecida desde un profundo diálogo profético con Dios, quien nos ayuda a dimensionarnos ante Él, ante los demás y ante el entorno. El diálogo con Dios hace posible que Él sea el protagonista de la misión y que ésta pueda llevarse a cabo de manera sostenida y sin desfallecer, aun cuando las circunstancias sean adversas; este diálogo a través de sus tres formas constituye el alimento que fortalece al espíritu para ser fieles y constantes en la misión. En el ámbito de la educación sucede algo semejante, pues solamente cuando el educador se fortalece mediante una espiritualidad, no estrictamente religiosa en el sentido tradicional, se renueva constantemente llevando a cabo su actividad educadora de manera profunda y sostenida; para todo agente educativo, y más aún para el educador católico, se requiere de una espiritualidad consolidada para realizar la educación como una misión y no solamente como una profesión. Sin una espiritualidad alimentada por un diálogo con Dios que interpela proféticamente al educador y al misionero, se corre el riesgo de perder el sentido de lo que se hace y termina por considerársele como un trabajo; por el contrario, con esta espiritualidad vive el agente el compromiso desde su persona íntegra e integrada para formar personas íntegras e integradas.

Aunque todo esto se aplica de manera directa al educador y al misionero, es igualmente importante para todos los miembros de las comunidades educativa y cristiana, desafiados a alimentarse del diálogo directo con Dios para fortalecer desde un sentido muy profundo el objetivo por el que han sido formados: su propia plenitud y su felicidad en el

compromiso con los otros. En ese sentido, son significativas las palabras de Juan Pablo II referidas a la educación superior (1990b): "Como natural expresión de su identidad católica, la Comunidad universitaria debe saber *encarnar la fe en sus actividades diarias*, con momentos significativos para la reflexión y la oración" (núm. 39).

Este diálogo profético de la persona y de la comunidad con Dios es la fuente que lleva al misionero y al educador, considerado también un misionero, al diálogo profético con la sociedad y con su entorno.

3.1.3.4. Diálogo con la sociedad y el entorno (justicia, paz e integridad de la creación).

El anuncio de la Buena Nueva de Jesucristo ofrece y comparte el camino hacia la salvación integral mediante la liberación del pecado que lleva a la plenitud del ser humano en la realización de la dignidad; el hombre es bueno por naturaleza, pero esta bondad está debilitada por la presencia del mal en el entorno y en la persona. Este fundamento antropológico-teológico es el que constituye el sentido del involucramiento de la Iglesia en la educación como una forma de realización de su misión; es también este fundamento el que la impulsa a entrar en diálogo con la sociedad en la promoción de la justicia, la paz y la integridad de la creación. Desde la educación también se buscan los medios para posibilitar que como humanos nos relacionemos como hermanos con un destino común, del cual somos partícipes en relaciones justas, pacíficas y ecológicas. Tanto la educación como la misión buscan que el ser humano desarrolle su dignidad, es decir, que se favorezca el desarrollo de sus facultades y potencialidades y que no sólo que se reconozca que es creado a imagen y semejanza de Dios; se trata no sólo de que todos reconozcamos que fuimos creados a su imagen y semejanza, sino que también lo parezcamos, es decir, que vivamos realmente lo que esto significa.

La justicia, la paz y la integridad de la creación son tres elementos que expresan que la única misión de la Iglesia, vivida dentro de la comunidad cristiana, debe proyectarse en la sociedad mediante el diálogo profético, anunciando y denunciando en orden a promover la dignidad que tenemos como seres humanos. De la misma manera, la educación tiene un compromiso en estos tres elementos, vividos primeramente de manera congruente al interno

de la comunidad educativa para, desde la experiencia vivida en ella, involucrar a todos sus miembros a comprometerse por la sociedad y el entorno promoviendo relaciones de fraternidad e igualdad en la justicia y la paz, y de cuidado de la casa común (el mundo); para lograrlo es indispensable promover programas trasversales que promuevan la conciencia hacia los demás y hacia la naturaleza como un deber ético y no sólo como un deseo o como acciones de buena voluntad. En este sentido, la CEC (1977) afirma:

> No se limita [la escuela católica], pues, a enseñar valientemente cuáles sean las exigencias de la justicia, aun cuando eso implique una oposición a la mentalidad local, sino que trata de hacer operativas tales exigencias en la propia comunidad, especialmente en la vida escolar de cada día (núm. 58).

La liberación del pecado y la salvación que anuncia la Iglesia desde su misión son integrales, pues abarcan al ser humano en todas sus dimensiones y en su perspectiva individual, social y ecológica. Así se concibe también la educación considerada como formación integral, lo cual implica que se vive no sólo en los individuos que participan de la educación, sino en la sociedad y en el entorno en todas sus dimensiones; la formación integral requiere de una liberación de las estructuras de injusticia y violencia entre los seres humanos y de estos con el mundo. La visión integral de la educación (formación integral) brota de una visión igualmente integral de la realidad que se opone a visiones fragmentadoras e hiperespecializadoras que en las ciencias y en la educación superior se han dado y que algunos de los pedagogos humanistas han denunciado. La exigencia de un anuncio integral de la Buena Nueva en la misión y de una formación integral en la educación exige la elaboración de programas educativos y evangelizadores que trasciendan la tentación de reducir estos elementos a temas aislados, necesarios pero insuficientes; se trata de proponer programas trasversales dentro de la Iglesia y de las instancias educativas que promuevan la conciencia personal y social y que se trabaje en los ámbitos preventivos y correctivos desde sus causas, buscando un cambio en actitudes y en la cosmovisión que involucra el entorno donde toda persona y sociedad se desarrolla.

Para responder a este desafío mediante el diálogo profético, la misionología propone dos caminos importantes tanto para la misión como para la educación, propuestos ya en el capítulo anterior: la solidaridad y la opción preferencial por los pobres. Por un lado, se propone la formación en la solidaridad, vivida y expresada en acciones concretas y no solamente como buenos deseos; la misión tiene como responsabilidad la promoción de la

sinodalidad dentro de la comunidad cristiana, pero también la promoción de la solidaridad dentro de las comunidades y sociedades donde los cristianos estamos inmersos; es la colaboración y la ayuda mutua vivida en la comunidad cristiana en la sinodalidad la que fortalece, desde la experiencia vivida, la solidaridad con los otros en la sociedad. Esto mismo es fundamental en las escuelas: En la medida en que se fomenta el sentido de solidaridad en la comunidad educativa, se crean condiciones que favorecen la justicia, la paz y el cuidado de la creación en la sociedad; sólo en el sentido de pertenencia con los otros y con el mundo es como se avanza en el objetivo de la educación y de la misión: la plenitud del ser humano en lo individual y en lo social con un sentido de trascendencia, es decir, la humanización y la divinización del ser humano.

Como una consecuencia necesaria de la solidaridad viene el segundo camino propuesto por la misionología a la educación: la opción preferencial por los pobres, entendidos de manera integral, no sólo desde la carencia de medios básicos de subsistencia material, sino en todas sus dimensiones. En esta opción, profundamente vivida desde el diálogo profético, como se ha expresado anteriormente, la misión y la educación deben ir no sólo a acciones que alivien los sufrimientos provocados por las carencias de los pobres, sino en la contribución para erradicar las causas de su pobreza. La opción preferencial por los pobres no es "optativa", es decir, no es simplemente para quienes se interesan en el tema, sino una convicción y una responsabilidad moral que exige de la misión y de la educación acciones efectivas y afectivas. El logro de la solidaridad y de la opción preferencial por los pobres como medios para la promoción de la justicia, la paz y la integridad de la creación será efectivo en la medida en que los cristianos unan fuerzas con quienes no pertenecen a la comunidad eclesial, por ello cobra sentido el siguiente desafío: el diálogo profético con personas que profesan otros credos religiosos.

3.1.3.5. Diálogo con personas de otras religiones (diálogo interreligioso).

Una de las bondades del diálogo interreligioso, como se explicó en el capítulo anterior, es el intercambio de cosmovisiones que contribuye a comprender y resolver las grandes interrogantes y preguntas existenciales de los seres humanos, como, por ejemplo, el sentido de la propia vida y de la muerte; este intercambio y enriquecimiento mutuo ilumina el

camino hacia la plenificación personal y social desde una perspectiva de trascendencia; en la educación, en el fondo, se busca plantear y resolver, desde distintas perspectivas, dichas preguntas desde la razón y las ciencias mediante procesos pedagógicos que impulsan a ir más allá del cumplimiento de requisitos académicos; este intercambio contribuye a la unidad de los seres humanos, como lo afirma la CEC (2013): "El diálogo que la Iglesia católica cultiva con las otras Iglesias y Comunidades cristianas no se detiene en aquello que tenemos en común, sino que tiende hacia el objetivo más alto de volver a recobrar la unidad perdida" (núm. 13).

Por otro lado, en las definiciones del diálogo interreligioso presentadas en el segundo capítulo aparecen algunas características importantes del mismo (capítulo 2, apartado 2.2.2.4): el encuentro de personas más que de credos, la promoción de relaciones positivas y constructivas en el respeto y la libertad, el conocimiento y enriquecimiento mutuos, la búsqueda y orientación a la verdad. Estos elementos, básicos en la misión *ad gentes*, son igualmente importantes en la formación para el diálogo en la educación: Se trata de un encuentro de personas donde estas se colocan en el centro de atención, más que los contenidos a ser aprendidos, así como el desarrollo de un ambiente de respeto, libertad y responsabilidad a través de los procesos educativos; también debe haber una búsqueda de la verdad y orientación a la misma y, a partir de ella, trabajar por construir una sociedad más justa, pacífica y fraterna. Estos factores se desarrollan en un diálogo profético que busca construir espacios, en la educación y en la misión, desde el anuncio y la denuncia.

La práctica del diálogo interreligioso presenta diferentes modalidades que son también aplicables a la educación en el desarrollo hacia una formación integral, dado que es cada vez más común que en una misma comunidad educativa participen estudiantes de diferentes credos religiosos, lo que confirma la importancia de que la escuela sea un laboratorio positivo de lo que debe suceder en la sociedad. Las modalidades que la CEC, en el documento recién citado, impulsa para ser desarrolladas en las escuelas católicas son el diálogo de la vida, de las obras, teológico, cuando es posible, y el de la experiencia religiosa; el objetivo de este ejercicio dialogal dentro y fuera de las instituciones educativas, es "la búsqueda del patrimonio de valores éticos comunes y presentes en las distintas tradiciones religiosas otra razón para contribuir como creyentes a la afirmación del bien común, de la justicia y de la paz" (núm. 13).

Uno de los elementos más importantes en el éxito del diálogo interreligioso, desde la misionología, es el reconocimiento y la valoración de lo que une a los interlocutores sobre las diferencias, que son innegables también. Esta actitud de reconocimiento del terreno común es también indispensable en la educación para construir puentes de comprensión y colaboración; como seres humanos, aún con todas las diferencias abismales que puedan existir, siempre habrá más puntos en común que unen a personas de diferentes credos religiosos en una misma comunidad educativa y que pueden lanzarlos a la colaboración para la construcción de una sociedad más justa, pacífica y fraterna, pues es desde la valoración del otro como se pueden reconocer las diferencias y los puntos en común. En la medida que el educando se ejercita en el trabajo por esclarecer y dimensionar las similitudes y diferencias con el interlocutor, se forma para construir un mundo más fraterno. Para lograrlo se debe tener presente siempre el respeto por el otro y sus creencias religiosas y por las propias, comenzando por el educador católico, como lo explica la CEC (1982):

> En cualquier tipo de escuelas, sobre todo en algunas regiones, el educador católico se encontrará no raras veces con alumnos que no son católicos. Deberá guardar hacia ellos una actitud no sólo respetuosa, sino acogedora y dialogante, motivada por un universal amor cristiano (núm. 55).

Así lo reafirma Juan Pablo II (1990b) en el caso de la educación superior: "Aquellas comunidades académicas que tienen en su seno una importante presencia de personas pertenecientes a diferentes Iglesias, Comunidades eclesiales o religiones, respetarán sus respectivas iniciativas de reflexión y oración en la salvaguardia de su credo" (núm. 39).

Un elemento más a considerar en este tema consiste en guardar un equilibrio entre el diálogo y el anuncio del Evangelio. Como se explicó en el segundo capítulo (capítulo 2, apartado 2.2.2.4), existe une tendencia a percibirlos como antagónicos o contradictorios; sin embargo, en la misión cristiana ambos son igualmente necesarios, insustituibles y complementarios, pues el diálogo para comprender de mejor manera al interlocutor no exime al cristiano de la responsabilidad de compartir las propias posiciones y de anunciar la Buena Nueva con todo respeto a la otra persona, quien también tiene derecho de conocer la revelación de Dios a través de Jesucristo. En la educación sucede algo similar, como ya se ha explicado: El hecho de dialogar y respetar el desarrollo personal de cada educando no exime al docente de la responsabilidad de compartir los contenidos educativos y de definir

lineamientos que los estudiantes deben seguir; obviamente cada persona es el sujeto de su propio desarrollo personal, pero por el honor a la verdad y al propósito de los programas planeados, estos no dependen de los gustos o preferencias del educando. El diálogo en la misión y en la educación es muy importante, los contenidos que se comparten también lo son.

El diálogo interreligioso constituye un desafío muy importante ante la realidad de variedad de tradiciones religiosas en el mundo en general y en las diferentes comunidades en particular, para lograr una sociedad más fraterna. En esta misma línea se realizan los esfuerzos de diálogo intercultural, dado que es cada vez más difícil hablar en la actualidad de culturas monolíticas y monorreligiosas en un mismo espacio geográfico. En este contexto la CEC (2013) afirma:

> La experiencia de la intercultura, a la par del desarrollo humano, se comprende profundamente sólo a la luz de la inclusión de las personas y los pueblos en la *única familia humana*, fundada en la solidaridad y en los valores fundamentales de la justicia y la paz (núm. 37).

El diálogo intercultural, al igual que el interreligioso, es cada vez más importante en la misión y en la educación, pues enriquece a la fe y a la cultura y contribuye a la integración social.

3.1.3.6. Diálogo con la cultura (inculturación).

Tanto la misión *ad gentes* como la educación se desarrollan en contextos culturales concretos y complejos, debido a que estas dos actividades tienen un profundo sentido comunitario y social. Las personas pertenecemos a grupos culturales y en ellos compartimos una cosmovisión y elementos propios en los cuales hemos crecido, y es en ellos donde se debe desarrollar la misión y la educación de manera muy comprometida. Tanto la fe como la educación deben enraizarse en la comunidad para lograr un impacto significativo en la misma transformándola. En el caso de la educación, su relación con la cultura es tan profunda, que, como afirma Juan Pablo II (1980), "la primera y esencial tarea de la cultura en general, y también de toda cultura, es la educación" (núm. 11); en el caso de la misión, esta dimensión es también muy importante en su relación dialogal, como el mismo Juan Pablo II (1990b) explica en el contexto de la educación superior: "Consciente

de que la cultura humana está abierta a la Revelación y a la trascendencia, la Universidad Católica es el lugar primario y privilegiado para *un fructuoso diálogo entre el Evangelio y la cultura*" (núm. 43); esta afirmación la hace en el supuesto de que tanto la fe como la educación buscan y transmiten el conocimiento de la verdad, conseguida por medios racionales y revelados. Es en esta misma línea dialogal que la CEC (1982) enfatiza la importancia de que el educador católico la ejercite: "La comunicación orgánica, crítica y valorativa de la cultura comporta, evidentemente, una trasmisión de verdades y saberes y en ese aspecto el educador católico debe estar continuamente atento a abrir el correspondiente diálogo entre cultura y fe" (núm. 29).

En la misión y en la educación han existido esfuerzos desde la antigüedad para inculturar su actividad propia con un sentido contextualizado, pero la reflexión sobre este tema es más o menos reciente en ambos ámbitos, sobre todo a partir de los errores que se han cometido y que han afectado a personas y sociedades. En la actualidad existen reflexiones maduras sobre la educación y la misión inculturadas.

Como en toda relación dialogal en la que ambas partes se enriquecen mutuamente, en la evangelización de las culturas el anuncio del mensaje evangélico no permanece invulnerable, pues en el proceso de transformación de la cultura, la misión y la comunidad cristiana también se enriquecen por aquella; en la educación sucede el mismo proceso debido a que ésta no sólo enriquece a la cultura humanizándola y purificándola, sino que ésta enriquece al mismo proceso educativo en sus métodos con su riqueza. En ambos ámbitos hay un movimiento doble de enriquecimiento y desafío constante en una relación dialogal.

Una de las implicaciones de la inculturación en el ámbito misionero y educativo es la promoción del diálogo intercultural, necesario en las sociedades pluralistas, cada vez más numerosas en la actualidad. Este diálogo, como afirma la CEC (2013), "significa no limitarse solamente a estrategias de inserción funcional de los inmigrados, ni a medidas compensatorias de carácter especial, incluso considerando que el problema se plantea no sólo ante emergencias migratorias, sino también como consecuencia de la elevada movilidad humana" (núm. 26). Esto requiere, al igual que en el diálogo interreligioso, del conocimiento mutuo y de la transformación recíproca que posibilita la integración, la

convivencia social y el fortalecimiento de las comunidades, comenzando por las escolares. El diálogo intercultural se puede favorecer más naturalmente en aquellas instituciones educativas donde existen estudiantes de diferentes culturas y etnias, pues éstas se vuelven "laboratorios" para la formación en la interculturalidad y en el diálogo abierto y comprensivo de entre las culturas, desde el conocimiento mutuo hasta acciones concretas a favor de la sociedad; este diálogo debe estar impulsado por el amor, fundamento del reconocimiento del otro como semejante. La misión, por medio de la inculturación, puede contribuir en este diálogo intercultural, y se vuelve en uno de los desafíos más importantes hacia el siglo XXI, considerando que es cada vez menor el número de personas que viven en una cultura pura; el anuncio del Evangelio, de por sí universal, aun cuando no está libre de lazos culturales, está llamado a favorecer el diálogo intercultural desde el diálogo profético que impulsa, desde el anuncio y la denuncia, una fraternidad que promueve la reconciliación, el desarrollo de la justicia, la paz y la integridad de la creación.

Tanto la misión como la educación requieren ser muy respetuosas de la cultura de cada pueblo y de las características multiculturales de cada uno de ellos; no constituyen en sí mismas una propuesta cultural, sino una aportación muy respetuosa para que cada cultura se vuelva más humana y humanizante para las personas y para las colectividades mediante la penetración de los valores del evangelio, desde la misión, y de una propuesta de formación integral desde la educación. Desde ambas se deben buscar y aprovechar las "semillas del Verbo", es decir, sus elementos positivos y constructivos, para a partir de ellas desarrollar una propuesta misionera y educativa integral y transformadora.

En esta línea es como se comprende la profundidad de la las etapas de realización de la inculturación propuestas por Arrupe: de fecundación, de asimilación y de transformación (capítulo 2, apartado 2.2.2.5). Con estas etapas en mente desde la misionología se puede proponer un itinerario para una educación inculturada: de asimilación, desde el respeto por los elementos culturales que provocan la apertura y aceptación de los destinatarios; de integración, al lograr que los contenidos y los valores propuestos en el proceso educativo se desarrollen dentro de la misma cultura; y de transformación, cuando desde la educación se logra humanizar la cultura con valores que permiten crecer en justicia, paz, integridad de la creación, reconciliación, fraternidad, etc. Tanto la misión como la educación buscan el crecimiento y la purificación de la identidad personal y colectiva vivida en la propia

cultura; se habla de purificación desde la convicción de que toda cultura contiene elementos que impiden el crecimiento y que necesita ser enriquecida por los valores del Reino de Dios.

Este proceso de purificación de la cultura desde la misión y, junto con ella, desde la educación, es lo que en algunos documentos de la Iglesia denominan "evangelización de la cultura", realizada mediante un proceso dialogal. Como se ha dicho anteriormente, se trata de un enriquecimiento mutuo en la colaboración para hacer más patente el Reino de Dios. Es por ello que los obispos Latinoamericanos expresaron en Santo Domingo:

> Nuestros compromisos en el campo educativo se resumen sin lugar a dudas en la línea pastoral de la inculturación: La educación es la mediación metodológica para la evangelización de la cultura. Por tanto, nos pronunciamos por una educación cristiana desde y para la vida en el ámbito individual, familiar y comunitario y en el ámbito del ecosistema; que fomente la dignidad de la persona humana y la verdadera solidaridad; educación a la que se integre un proceso de formación cívico-social inspirado en el Evangelio y en la Doctrina social de la Iglesia. Nos comprometemos con una educación evangelizadora (CELAM, 1992, núm. 271).

El diálogo profético con las culturas constituye un gran desafío para la misión y la educación en orden a la promoción de la justicia, la paz y la fraternidad, muchas veces aniquiladas por rencores, resentimientos, en suma, por el pecado. Esta realidad es la que nos conecta con el siguiente desafío: el diálogo con las personas y grupos que experimentan dolorosamente la división.

3.1.3.7. Diálogo con personas y grupos vulnerables (reconciliación).

Las divisiones, los resentimientos y los odios son una constante en la historia de la humanidad, incluido el tiempo presente, caracterizado, en medio de la globalización, por la polarización. Ante esta realidad, la misión y la educación son elementos clave y, en cierto sentido, contracorriente para promover la reconciliación como medio de restauración de relaciones humanas personales y colectivas rotas por el egoísmo y por el mal. Estamos ante el reto de contribuir propositivamente en la regeneración del tejido social para construir una sociedad nueva donde, desde un espíritu de corresponsabilidad, se proponga un cambio en la manera de llevar a cabo la organización de la sociedad y el reencuentro entre los seres humanos.

En la misionología, los esfuerzos por la reconciliación son considerados como el ejercicio de un ministerio. Desde esta perspectiva, los agentes misioneros y educativos tienen el desafío de promoverla como un servicio que proviene de la experiencia de la iniciativa gratuita de Dios para restaurar las relaciones de amor con los seres humanos a través de Jesucristo. Se considera un ministerio porque los actores que realizan la reconciliación, tanto en la misión como en la educación, son sujetos que también sufren las consecuencias de la división y el resentimiento pero luchan por contribuir a transformarla a través del servicio; la Iglesia y la institución educativa tienen el rol de actuar como medio en orden a promover relaciones nuevas y fraternas a nivel personal y colectivo; el fin es la restauración de estas relaciones rotas por el resentimiento y el odio mediante la erradicación de las causas de la injusticia y la violencia, pues la reconciliación es el fruto de la promoción de la justicia y la paz desde la verdad.

Cuando se trabaja desde la misión y desde la educación con un compromiso con la verdad como exigencia de un diálogo verdaderamente profético, tanto en las instituciones que actúan en el ministerio por la reconciliación como en las personas y grupos afectados, se puede promover que cada parte asuma la responsabilidad en la situación de división y pueda darse la oportunidad para actuar conforme a la misma verdad. De hecho, en los casos de sociedades donde se ha esclarecido la verdad con humildad, se ha podido trabajar en una reconciliación que transforma gradualmente la situación de injusticia, como ha sido el caso de Sudáfrica; cuando esto no sucede, como en nuestro país, las divisiones se acrecientan por la desconfianza y por la sensación de engaño, haciendo imposible la reconciliación.

El ministerio por la reconciliación no se reduce a acuerdos verbales, sino que se traduce en una nueva manera de percibirse y de relacionarse, haciendo realidad el Reino de Dios en lugares concretos. No es una tarea fácil, pues exige de quien los promueve, agentes e instituciones, una calidad moral producto no de una actitud inmaculada, sino del esfuerzo de una continua renovación y conversión vivida con la ayuda de Dios. Este elemento es el que da sentido a un desafío misionero y educativo vivido *ad intra*: la conversión.

3.1.3.8. Conversión pastoral y educativa.

El Papa Francisco y los obispos latinoamericanos reunidos en Aparecida insisten en la necesidad de una conversión pastoral como elemento indispensable para la credibilidad de la misión de la Iglesia en el siglo XXI (capítulo 2, apartado 2.2.1.1). Ésta es comprendida como un cambio de actitudes en los agentes evangelizadores que les permitan llevar a cabo su labor con cercanía, comprensión, acompañamiento, diálogo, disponibilidad y participación efectiva, promoviendo así un diálogo profético con los destinatarios en la misión. Estas actitudes son igualmente necesarias en la educación; de hecho, los nuevos paradigmas educativos se basan en estas actitudes del agente educativo para colaborar con los educandos en el logro del objetivo último de la educación, que es, como en la misión, el camino hacia la plenitud humana mediante el desarrollo de las potencialidades y habilidades de una forma multidimensional e integrada. En este sentido, al igual que en la misión, se propone como desafío una "conversión educativa". De acuerdo al CELAM (2011), la conversión pastoral…

> Consiste en abandonar las antiguas estructuras personales, institucionales, eclesiales y crear las nuevas estructuras que mantienen la fidelidad a la tradición pero saben dialogar con los nuevos tiempos. Implica salir de la comodidad de lo que siempre se hace y se hizo para comenzar a hacer lo que se debe hacer, aunque implique mayor compromiso y esfuerzo. (p. 41).

Esta actitud dialogal requiere de una conversión de maestros, familias y comunidades educativas mediante un trabajo educativo y misionero que sea colaborativo; esto exige de las instituciones educativas católicas una profunda revisión de su currículum y de su vida comunitaria desde los valores del Evangelio en todas sus dimensiones, incluida la social y la de desarrollo de un sentido crítico y propositivo de los educandos, como lo afirma el mismo documento citado:

> Esta conversión exige una nueva pedagogía[…] que sabe abrevar en las fuentes más purificadas y en los pensamientos más críticos, y que no teme articular toda la fuerza de la renovación en el conocimiento y en la ciencia con las riquezas de la educación cristiana y del Evangelio (núm. 34).

Este desafío, desde la misión, está dirigido al interior de la Iglesia y es considerado como condición para el desarrollo de los demás desafíos misioneros; se trata de una renovación en la que se transforman las actitudes de sus agentes desde una nueva visión de la misión para contagiar de alegría a los destinatarios al concebir su vida y la Buena Nueva con optimismo y esperanza. Este mismo proceso, aplicado a la educación, impulsa a un nuevo

frescor en la manera de concebirla y empuja a una visión propositiva que contagia a los educandos, desde la alegría de los docentes, en su tarea transformadora de la sociedad. Se trata, pues, de una nueva actitud interna que transforma la manera de realizar la misión *ad gentes* y la educación, y es la que impulsa a los agentes y a las instituciones a tener una orientación en salida.

3.1.3.9. Instituciones misioneras y educativas en salida.

El Papa Francisco, en su exhortación misionera *Evangelii Gaudium*, invita a la Iglesia en general, así como a los miembros de sus instituciones y parroquias, a ser una Iglesia en salida como fruto de la conversión pastoral que exige actitudes de cercanía. Se trata de ir a las periferias en todos los sentidos, es decir, a acercarse a los católicos que están alejados de la iglesia y a todas las personas, independientemente de su credo religioso, que están más alejadas y olvidadas de la sociedad, para compartir con ellas el mensaje de salvación, lo que implica salir de la zona de confort y liberarse de las estructuras que le impiden dirigirse a su plenitud. Se trata de una orientación social de la misión que parte de la convicción de la dignidad del ser humano, creado a imagen y semejanza de Dios y, por tanto, como seres superiores a las demás creaturas. Se busca promover que la dignidad humana sea más real mediante el desarrollo de las potencialidades personales y la construcción de estructuras sociales que lo permitan, y la educación juega un gran papel en el desarrollo de ésta, de la misma manera que lo hace la misión *ad gentes* al coronar dicha dignidad con la invitación a ser hijos de Dios mediante el bautismo y la vivencia de los valores del Evangelio en comunidad. Es desde esta perspectiva, al igual del desafío de ser Iglesia en salida, se puede hablar de escuelas en salida. As así como tiene un profundo sentido la invitación de Pierre:

> "Vayan", ¡No se detengan! Miren siempre más hacia delante y menos hacia atrás[…] Quiero amigos que caminen; quiero padres peregrinos; quiero una Iglesia misionera dentro y fuera de los hogares, de las parroquias, de las asociaciones, de las escuelas, de la Iglesia (2014).

Tanto la Iglesia y sus instituciones, como el sistema educativo y sus escuelas, sobre todo las católicas, tienen el gran desafío de salir de sus muros y contribuir desde su acción misionera a transformar la sociedad mediante la presencia comprometida de sus miembros en la construcción de una sociedad más justa, pacífica, reconciliada y fraterna, de una

sociedad donde el amor de Dios sea una realidad palpable. No se trata de trabajos individualistas ni aislados, sino colaborativos e interinstitucionales, por ello sobra sentido otro de los desafíos, promovido en gran medida en la actualidad por Benedicto XVI: el diálogo entre la fe y la razón y la fe y las ciencias, contribuyendo así a un mejor orden social.

3.1.3.10. Diálogo fe – razón y fe – ciencia.

Aunque los diálogos entre la fe y la razón y entre la fe y las ciencias están entrelazados, se abordan de manera un tanto distinta, pero complementaria, en los ámbitos de la educación y de la misión *ad gentes*. Ya con el Papa Pío XI, en tiempos en los que la fe era menospreciada por una tendencia positivista en pleno apogeo durante la primera mitad del siglo XX, se lanza la iniciativa de impulsar el diálogo entre fe y razón, como un paso previo hacia el diálogo entre fe y ciencia, que con el tiempo se convertiría en uno de los desafíos de la misión hacia el siglo XXI, sobre todo por las aportaciones hechas por Benedicto XVI. La educación y la misión, al orientarse a una formación integral desde sus campos y caminos propios, necesitan de la promoción del diálogo entre fe y razón y entre fe y ciencia para lograr una visión integral y sintética de la realidad tan compleja.

Una de las razones que impulsaron a Benedicto XVI a promover este doble diálogo fue su larga experiencia como catedrático universitario; su profundidad filosófica y teológica lo llevó a reafirmar la complementariedad entre ambos ámbitos y la necesidad de establecer caminos de diálogo que los llevara a enriquecerse mutuamente y a lograr una visión más amplia e integrada de la realidad y del ser humano; en este sentido, son desafiantes las palabras del mismo Benedicto XVI en relación a la teología: “La valentía para abrirse a la amplitud de la razón, y no la negación de su grandeza, es el programa con el que una teología comprometida en la reflexión sobre la fe bíblica entra en el debate de nuestro tiempo” (2006a). Este diálogo, realizado en su forma más natural en los ámbitos educativos, sobre todo en el nivel superior, constituye también uno de los grandes desafíos de la evangelización; la misión *ad gentes* tiene mucho para enriquecerse de la razón y de las ciencias para que el anuncio del Evangelio sea más amplio, creíble y sólido; al mismo tiempo tiene mucho que ofrecer para lograr una visión integral del mundo desde la

revelación ofrecida por Jesucristo. Se trata de un diálogo profético que enriquece tanto a la fe como a la razón y a las ciencias. No se trata de un diálogo puramente académico ni especulativo, sino una gran posibilidad de promoción de un mundo más pacífico, como lo expresa el mismo Benedicto XVI: "San Agustín ha de ser para nosotros, precisamente también para el mundo académico, modelo de diálogo entre la razón y la fe, modelo de un diálogo amplio, que sólo puede buscar la verdad y así también la paz" (2007a).

La promoción del diálogo de la fe con la razón y las ciencias para la comprensión más completa de la verdad, es un desafío muy importante en la actualidad, pues requiere de apertura y preparación, y exige realizarse tanto en el ámbito de la misión como de la educación. La base de este diálogo está en la búsqueda y transmisión de la verdad que transforma la realidad, por ello afirman los obispos latinoamericanos en Aparecida:

> Ante la falsa visión, tan difundida en nuestros días, de una incompatibilidad entre fe y ciencia, la Iglesia proclama que la fe no es irracional. "Fe y razón son dos alas por las cuales el espíritu humano se eleva en la contemplación de la verdad" (CELAM, 2007, núm. 494).

Se trata un desafío permanente llevado a cabo desde el diálogo profético que, desde un sentido crítico, hace ver los riesgos de posturas parciales y reduccionistas, así como de tendencias que van contra la dignidad y contra la ética del ser humano y de los valores del Evangelio; además, desde este diálogo la Iglesia y la misión se abren a ser interpeladas por la razón y las ciencias. Todo esto se realiza en congruencia con el objetivo último de la misión y la educación: la humanización y divinización de personas y sociedades. Es desde este objetivo como se comprende el último desafío propuesto: la opción preferencial por los jóvenes, sector de la sociedad destinatario de la misión *ad gentes* y la educación.

3.1.3.11. Opción preferencial por los jóvenes.

La opción preferencial por los jóvenes, propuesta por los obispos latinoamericanos en varias conferencias del CELAM, es profundamente compartida por la misión *ad gentes* y la educación, pues ambas consideran como destinatario prioritario a este sector de la población que está en pleno desarrollo y que requiere de propuestas de formación integral que contribuyan a convertirse en las mejores personas que pueden ser y con un profundo sentido de trascendencia. Se trata de un diálogo profético en el que se exige tanto la

escucha de sus anhelos como propuestas educativas de calidad y el anuncio de una Buena Nueva de salvación que incluyan la denuncia de aquellos elementos sociales que impiden su crecimiento.

En esta primera parte del capítulo se han presentado de manera general los elementos comunes entre la educación y la misión *ad gentes*, partiendo desde los paradigmas humanista cristiano y emergente ecuménico. Se han expuesto los elementos básicos que pueden contyrinuir a la construcción de una nueva disciplina que puede llamarse "Misiopedagogía" y que aprovecha las propuestas de la pedagogía y de la misionología para ofrecer, de manera integral, recursos contribuyan al logro de sus objetivos: la humanización o autorrealización de la persona y la sociedad, así como su divinización, que consiste en esta humanización coronada con la vida que ofrece Dios al hacernos sus hijos. Esta propuesta presenta una serie de desafíos a ser enfrentados en el siglo XXI, los cuales siguen en gran parte a los desafíos de la misión *ad gentes*. Para la implementación de estos desafíos, se propone como iluminación un modelo pedagógico misionero desarrollado a partir de un acontecimiento que ha marcado profundamente la historia de México y que se ha plasmado en forma literaria en el documento *Nican Mopohua*: las apariciones de Nuestra Señora de Guadalupe a San Juan Diego.

3.2. Modelo inspirador de una pedagogía misionera: Santa María de Guadalupe según el *Nican Mopohua*

Una vez expuestos los elementos comunes entre educación y misión *ad gentes* a partir de una relectura de los dos primeros capítulos de este trabajo de investigación que llevaron a un diálogo entre ambos conceptos, se comparten ahora las características de un modelo inspirador de lo una misiopedagogía o pedagogía misionera; se trata de un análisis del acontecimiento guadalupano a partir de la narración de un suceso que ha marcado la historia de México y, en cierta medida, de todo el Continente Americano: las apariciones de Santa María de Guadalupe al indio Juan Diego en el cerro del Tepeyac en 1531; esta narración está plasmada en el documento referencial más antiguo e importante del relato, el *Nican Mopohua*. El impacto tan profundo que este acontecimiento ha tenido en la configuración de la identidad de nuestro pueblo ha sido descrito por la CEM (2012):

> El acontecimiento guadalupano incidió de forma significativa en la vida de los nuevos cristianos valorando su dignidad. Los indígenas se identificaron cada vez más con la nueva religión ante el mensaje amable y el lenguaje simbólico de la imagen de rostro mestizo de Santa María de Guadalupe, que compartía los dolores y esperanzas de su pueblo.
> Esta maravillosa pedagogía guadalupana marcó para siempre la identidad cultural y religiosa de los mexicanos (núm. 26).

En este apartado se presentará primeramente, de manera muy general, el contexto histórico en el que se desarrollaron las apariciones de la Virgen de Guadalupe, situándolas en el siglo XVI, así como los datos generales y las características del *Nican Mopohua*; con estos elementos como base, se compartirá el fundamento antropológico que está a la base del relato y de la descripción de cada uno de los personajes que intervienen en el mismo, así como su significación desde la educación y la misión; luego se centrará la atención en Santa María de Guadalupe como modelo de educadora y evangelizadora para, con estos elementos, proponer de forma sistemática algunas características de lo que podría denominarse un modelo inspirador de pedagogía misionera o modelo misiopedagógico; finalmente, se hará referencia al elemento del diálogo profético presente en el acontecimiento guadalupano, fundamental en la propuesta educativa y misionera de este trabajo. Mucho de lo que se presenta en este apartado está tomado de una tesis doctoral sobre los elementos educativos del acontecimiento guadalupano, elaborada por L. H. Chitrarroni.

3.2.1. Contexto histórico.

La descripción del contexto histórico y sociocultural en el tiempo de las apariciones de la Virgen de Guadalupe es un tema demasiado amplio que excede los límites de este trabajo, por ello sólo se describirán algunas características religiosas y educativas de ese tiempo. El acontecimiento guadalupano se realizó en 1531, a los 39 años del descubrimiento de América y a los 12 años de la llegada de los españoles a México, por lo que el encuentro entre la cultura mexica y la española era muy reciente y, además, marcada por las divisiones étnicas y la violencia, como fue la toma de Tenochtitlan, la gran capital del Imperio Azteca. Sin embargo, afirma Chitarroni (2003), "se trató del enfrentamiento entre 'dos cosmovisiones distintas', de la incomunicación mutua entre dos mundos entre los que no podía haber vías de comprensión" (p. 171); se trataba del encuentro de dos pueblos con

tradiciones religiosas totalmente distintas y diferentes maneras de concebir la realidad, por lo que el encuentro fue muy traumático, sobre todo para los indígenas, quienes fueron forzados a reprimir la manera de vivir sus tradiciones religiosas, a veces a disfrazándolas para evitar conflictos mayores.

Por otro lado, el estilo de la educación en México, afirma el mismo autor, era paradójico, visible aún en la educación familiar actual en muchos sectores de nuestra sociedad: una extraña combinación de un gran cariño y delicadeza con una severidad muy fuerte y, en ocasiones, hasta brutal; esta misma paradoja estaba presente en las instituciones escolares e imperiales; "no se concebía[…] la autoridad, el respeto, la veneración sino como correlativos de ternura, afecto, protección" (p. 194), refiere Chitarroni (2003). La religiosidad tenía la misma característica: una combinación de protección por parte de las deidades con una exigencia muy fuerte que llevaba incluso a requerir la sangre para tener una relación pacífica.

Como se sabe, los conquistadores llegaron a tierras mexicanas acompañados de misioneros, quienes quedaron admirados por la gran civilización existente, pero también estaban aterrados por lo que consideraban idolatría y un gran error, la adoración a dioses inexistentes, por lo que consideraban un deber la destrucción de sus templos y la construcción, sobre ellos, de iglesias cristianas para enseñarles a adorar al verdadero Dios. Esta práctica, que en el presente es duramente criticada, era parte de la manera como se visualizaba la misión cristiana de entonces, cuando de consideraba indiscutible el adagio de San Cipriano de "*extra ecclesiam nula salus*". Como explica Chitarroni, los misioneros españoles intentaban imponer un nuevo orden, pues "desde su punto de vista, todos los indios estaban 'en poder del demonio' y pensaban que el ser y realizaciones de los americanos estaban infectados por su religión" (p. 172). Tanto los misioneros como los conquistadores consideraban en ese momento que al destruir todo vestigio religioso de los indígenas les estaban haciendo un bien al alejarlos del error y acercarlos a la verdad del cristianismo, como lo explica nuestro autor:

> De este modo, las intenciones evangelizadoras de los españoles no podían desvincularse de considerar a la religión de los indígenas como "inferior y adversaria a la fe católica", como una idolatría a extirpar y sustituir, incluso en sus manifestaciones que perduraban en el "cristianismo sincrético naciente"[…] que además llegaba a considerar a los indios como semianimales y mentirosos (p. 174).

Es importante destacar que los misioneros, con todos sus errores, tenían en lo general intenciones rectas en torno a la inculturación: Consideraban que para sacar a los indios de su error tenían que comprender su manera de vivir y su lengua para comunicarse directamente con ellos, "es por lo anterior, que fue central en su proyecto evangelizador la preocupación por lo lingüístico, hecho que les permitió llegar a tener una comunicación con los indígenas muy superior a la que tenían los funcionarios reales" (p. 92). En estos esfuerzos de inculturación, la mayoría de los misioneros que aprendieron la lengua lograron reconocer y aprovechar positivamente aquello que consideraban que no se oponía a la doctrina cristiana. De hecho, la educación, desarrollada por los misioneros franciscanos, "se vio favorecida por diversos factores de la educación mexica que se dispensaba en el seno de las familias y en sus templos escuela y que los frailes supieron descubrir y aprovechar" (p. 92). Algunas de las instituciones educativas, sobre todo el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, tomaron mucho del estilo pedagógico y de los contenidos prevalecientes en otras instituciones educativas en Tenochtitlan, como el Calmécac, la escuela para los hijos de los nobles aztecas. Es realmente sorprendente el trabajo que en tan pocos años realizaron los misioneros:

> Se esforzaron, mediante un trabajo etnográfico, lingüístico e histórico admirable, por hacer el inventario de una civilización que la guerra, la economía, la administración y la *real politik* se empeñaban por destruir. Para esta empresa "…hacía falta el apoyo de una fe inconmovible y de un método, de un acercamiento inédito y totalmente revolucionario para la época[…] [Bernardino de] Sahagún[…] representa el resultado más extraordinario de tal actitud" (p. 101).

Esta breve descripción muestra cómo, en el plano educativo y religioso, se encuentran grandes luces y sombras, aciertos y errores, y fue en este mismo contexto en el que se realizó el acontecimiento guadalupano, que influyó enormemente en la formación de una nación que se fue convirtiendo gradualmente en mestiza, en una mezcla de dos culturas y dos cosmovisiones de carácter profundamente complejo.

3.2.2. Documento referencial: *Nican Mopohua.*

Cuando se habla del acontecimiento guadalupano se hace referencia al relato de las apariciones de la Virgen de Guadalupe y a su imagen plasmada en el ayate de Juan Diego, que se encuentra actualmente en la Basílica de Guadalupe, en la Ciudad de México. Existe

mucha bibliografía sobre el tema, pero se ha elegido como documento central el *Nican mopohua* ("Aquí se cuenta"), por ser considerado el relato más antiguo y el más difundido. Aunque se perdió el documento original, se tienen varias copias muy antiguas, tanto en náhuatl como en castellano; dos de ellas se encuentran, curiosamente, en la Biblioteca Pública de Nueva York. Se considera que este documento fue escrito por Antonio Valeriano hacia la mitad del siglo XVI; se trata de "un relato o documento en el que se plasmó por escrito una anterior tradición y transmisión oral y que 'resiste la más severa crítica. Los más sabios investigadores le atribuyen una autoridad única y decisiva'" (Chitarroni, 2003, p. 63). La traducción considerada en este apartado es la de Mario Rojas, considerada una de las mejores hechas recientemente por captar el sentir indígena de su autor; la división de los versículos del texto fue hecha por E. Torroela.

Robledo (1978) explica que Antonio Valeriano (1520-1605) era un indio noble y sabio, conocedor profundo del náhuatl clásico de su época, del castellano y del latín:

> Aprendió las letras en el colegio de Santa Cruz de Tlatilolco y formó parte del grupo de investigadores indígenas que dirigía Fray Bernardino de Sahagún[…] cuyo método de rigurosa crítica nos ha legado una información segura sobre la historia, las cosas y las costumbres de la prehispania (p. 3).

El relato muestra cómo, a partir del conocimiento que el autor tenía de las culturas indígena y cristiana, el hecho guadalupano logra un profundo intercambio de ideas y sentimientos provenientes de ambas cosmovisiones, y como afirma Chitarroni (2003), el relato…

> Se adapta a la escala de valores del cristianismo europeo y, por lo tanto, subyace al texto una orientación específica que no es exactamente igual a la de los precortesianos, [aunque] lo confecciona en la fidelidad a su *ethos* cultural náhuatl, rescatando y rehabilitando objetivaciones del mismo (p. 108).

En cuanto al género literario del *Nican mopohua*, el mismo Chitarroni afirma que en ese tiempo existían dos categorías de expresiones lingüísticas: el *tlahtolli* o discurso (palabra, relato) y el *cuícatl* o canto (poema), lo que podría corresponder en el castellano a la prosa y a la poesía; dentro de los primeros está el subgénero narrativo, que podrían ser los *teotlahtolli* o palabras divinas, los *itoloca* o historias que se dicen sobre alguien o algo, y los *zazanilli* o consejos y cuentos que podían ser fantasiosos. De acuerdo a esta clasificación, explica el autor, el *Nican mopohua* es un *tlahtoli*, aunque con algunas particularidades de *cuícatl* y con una combinación de los tres subgéneros narrativos enunciados, ante esto, concluye:

> Destacamos aquí que el *Nican mopohua* relata un acontecimiento originario y acciones protagonizadas por la Madre de Dios, su mensajero, y por otros personajes nobles o vinculados de modo diverso con la cultura. Así cuenta y dice sobre ellos, lo que hicieron y el fruto de su acción, manifestando a la vez una profunda conciencia histórica, ocupación por conocer el destino y por el culto religioso (pp. 137-138).

El contenido y el género literario presentados son de tal calidad y congruencia en la conjunción de elementos, afirma Robledo (1978), que se muestra una profunda ortodoxia de la doctrina cristiana, lo que muestra su origen divino; "¡No pudo atreverse a tanto ni la incipiente piedad de los neófitos indígenas, ni la rígida escolástica de los teólogos hispanos!" (p. 3). Se puede considerar una profunda muestra de inculturación, de un diálogo profundo entre la cultura mexica y la española desde una cosmovisión religiosa admirable debido al poco tiempo que tenían los misioneros de haber llegado al continente.

En este proceso de profunda inculturación llaman la atención los nombres que en el relato se utilizan para referirse a Dios, pues se utilizan categorías náhuatl que tenían en su origen una perspectiva politeísta, pero se refieren a Dios, como es concebido desde la tradición cristiana monoteísta. Chitarroni (2003), lo explica, haciendo referencia a José Luis Guerrero, uno de los grandes guadalupanistas contemporáneos:

> Cuatro de esos nombres divinos, que eran portadores de conceptos elaborados por los antiguos sabios y mencionados por "*la señora del Tepeyac, son: 'In Tloque In Nahuaque', 'Señor del cerca y del junto, 'Ipalnemohuani', Causante de toda la vida', 'Teyocoyani', 'Creador[…] de todo', y 'Totecuiyo in Ilhuicahua In Tlaltipaque in Mictlane', 'Nuestro Señor, dueño del Cielo, de la Tierra y del Infierno'*" (Guerrero Rosado, *El Nican Mopohua*, t. I, p. 36) (p. 242).

Todos estos elementos, presentes en el *Nican Mopohua*, sobre todo los relacionados al aspecto de inculturación, despiertan ya algunas preguntas que, desde la perspectiva del mismo Chitarroni, muestran que el acontecimiento guadalupano contiene enseñanzas pedagógicas para la actualidad; algunas de estas preguntas son:

> Nosotros ¿sabemos y enseñamos a otros a, utilizando los modos de expresión y las mediaciones de nuestra cultura, conservar nuestra tradición y herencia, releyéndola y transmitiéndola de modo comprensible en el presente y poniéndola al servicio de la construcción de un futuro comunitario mejor? (p. 139).

Aunado a esto, es significativo, como se verá más adelante, que las palabras de María de Guadalupe se centran en el anuncio de la Buena Nueva más que en lecciones moralizantes; así lo observa Espinosa (1999):

> Me parece interesante notar que el *Nican Mopohua* es totalmente anuncio de buenas nuevas, en donde la dimensión ética está prácticamente ausente o quizás lo más levemente insinuada: No se indica qué hay que hacer, simplemente se anuncia que hay que dejarse querer (p. 76).

Para visualizar de forma sistemática los elementos de un modelo educativo en el acontecimiento guadalupano, se abordará su visión del ser humano y la forma como ésta es plasmada en los personajes que aparecen en el *Nican Mopohua*.

3.2.3. Fundamento antropológico y personajes.

Considerar el acontecimiento guadalupano como un modelo inspirador de una misiopedagogía requiere hacer explícita su concepción subyacente del ser humano; dicha concepción se encuentra en la manera como se presentan los personajes que intervienen en el relato del *Nican Mopohua*. Su mejor fundamento antropológico, de acuerdo a Chitarroni (2003), se puede encontrar en la persona misma de Nuestra Señora de Guadalupe, pues ella muestra, tanto en su lenguaje como en su imagen dejada en la tilma, lo mejor de los indios y los españoles, "es mestiza racial y axiológicamente, y se caracteriza por un amor gratuito y desbordante hacia todos, así como son y sea cuales fueren sus circunstancias" (p. 261). Se presenta una imagen positiva del ser humano, digno de amor independientemente de su condición racial o social, invitado a participar de la vida de Dios. Los demás personajes muestran esta misma dignidad, aun cuando algunos aparezcan como antagónicos, pues todos expresan, al final, una apertura al amor de Dios, quien es, en el fondo del relato, el personaje principal que confirma este fundamento antropológico, como lo explica Espinosa (1999):

> Él es quien toma la iniciativa del envío y del encuentro. Su presencia es expresada en cantos y en flor y engloba toda la narración. Él, el sol, reviste a María y transforma su entorno, mientras que ella se define por su relación con Dios: "Yo soy la perfecta siempre virgen santa María, madre del verdaderísimo Dios por quien se vive, el creador de las personas, el dueño de la cercanía y de la inmediación, el dueño del cielo, el dueño de la tierra" (NM 17-21)[…] En efecto, en María Dios se hace asequible, sencillo y amoroso, se hace mestizo, adopta un rostro materno y solícito (pp. 75-76).

El personaje más importante, además de Dios y la Virgen de Guadalupe, es Juan Diego. El *Nican Mopohua* lo describe de forma muy sencilla: "En aquella sazón, el año 1531, a los pocos días del mes de diciembre, sucedió que había un indito, un pobre hombre del pueblo, su nombre era Juan Diego, según se dice, vecino de Cuauhtitlan" (Valeriano, 1978, [NM]

núm. 3-4). A través de los diálogos que tiene con la Virgen y con los demás personajes, se presenta como una persona con una…

> Delicadeza que combinaba ternura y formalidad, familiaridad y solemnidad, y por la cual también se reconoce inepto e indigno[…] Por dicha fineza y exquisitez tampoco en ningún momento cuenta, ni se queja ante Nuestra Señora, de los malos tratos que recibe de los españoles (Chitarroni, 2003, p. 190).

Sus palabras siempre son de disponibilidad y amabilidad, como cuando es enviado por primera vez a buscar al obispo: "Inmediatamente en su presencia se postró; le dijo: 'Señora mía, Niña, ya voy a realizar tu venerable aliento, tu venerable palabra; por ahora de Ti me aparto, yo, tu pobre indito'" (NM, núm. 38).

Otro personaje es el obispo Fray Juan de Zumárraga, quien de alguna manera representa a la Iglesia institucional que se estaba consolidando en Tenochtitlan. Considerando que el obispo es el símbolo de la ortodoxia católica, se presenta como un personaje reticente ante Juan Diego, por ello, en el primer encuentro, después de escucharlo le responde: "Hijo mío, otra vez vendrás, aun con calma te oiré, bien aun desde el principio miraré, consideraré la razón por la que has venido, tu voluntad, tu deseo" (NM, núm. 45). No le pide un milagro, sino una señal de que realmente era la Virgen quien lo enviaba, es decir, que su mensaje era veraz; sin embargo, sus dudas de inquisidor permanecen. El momento culminante de su cambio y reconocimiento de la presencia de Dios a través de Guadalupe fue cuando conoció la señal enviada:

> Y en cuanto la vió el Obispo Gobernante y todos los que allí estaban, se arrodillaron, mucho la admiraron[…] Y el Obispo Gobernante con llanto, con tristeza, le rogó, le pidió perdón por no luego haber realizado su voluntad, su venerable aliento, su venerable palabra[…] Y al día siguiente le dijo: "Anda, vamos a que muestres dónde es la voluntad de la Reina del Cielo que le erijan su templo". De inmediato se convidó gente para hacerlo, levantarlo (NM, núm. 185, 187-190, 192-193).

Se muestra un proceso de apertura que va desde la incredulidad, considerada como una reacción normal de quien representa la posición oficial de la Iglesia, hasta el reconocimiento de la acción de Dios y la veneración a la Madre de Jesucristo.

Junto con el Obispo aparecen sus colaboradores, quienes se manifiestan reticentes e incluso obstruyendo la voluntad divina; "intervienen para obstaculizar, espiar, calumniar e instigar contra Juan Diego y ser vencidos, al fin, por la señal que él trae por parte de la Virgen" (Espinosa, 1999, p. 81). Cuando Juan Diego fue por primera vez a buscar al

obispo, narra el *Nican Mopohua*, "después de pasado largo rato vinieron a llamarlo, cuando mandó el Señor Obispo que entrara" (NM, núm. 42). Su actitud adversa se fue acrecentando gradualmente, pero al final, al igual que Zumárraga, también se arrodillaron ante la imagen de la Virgen de Guadalupe.

El último personaje significativo es Juan Bernardino, el tío enfermo de Juan Diego que fue curado. Según explica Espinosa (1999), su importancia no está en el hecho de ser familiar de Juan Diego, sino que en este contexto…

> El tío representa al pueblo a quien María quiere mostrar y dar su compasión divina […] El es el primer recipiente de la salvación de Dios anunciada por María. Recuperar la salud es para Juan Bernardino y para el pueblo la señal de que Dios no los ha abandonado (p. 81).

Casi al final del relato se manifiesta el testimonio de su curación, dando crédito a las palabras que Juan Diego había manifestado al obispo, pero además expresando una misión recibida por la misma María de Guadalupe:

> Le dijo cómo a él también lo había enviado a México a ver al Obispo; y que también, cuando fuera a verlo, que todo absolutamente le descubriera, le platicara lo que había visto y la manera maravillosa en que lo había sanado, y que bien así la llamaría, bien así se nombraría: LA PERFECTA VIRGEN SANTA MARIA DE GUADALUPE, su Amada Imagen (NM, núm. 205-208).

Es a Juan Bernardino a quien le revela su nombre, es decir, al pueblo receptor del anuncio de la Buena Nueva.

Con estos antecedentes generales, la atención se centrará en la persona y el mensaje de Santa María de Guadalupe, presentándose como modelo de educadora y de evangelizadora.

3.2.4. María de Guadalupe como educadora y evangelizadora.

A partir del relato de las apariciones de la Virgen de Guadalupe en el Tepeyac y de su impacto en los diferentes personajes presentados en el apartado anterior, se pueden extraer algunos elementos que la hacen mostrar como una educadora y una evangelizadora ejemplar. Respecto a su rol como educadora, explica Chitarroni (2003):

> Nuestra Señora de Guadalupe, se presenta como madre a ese pueblo en el cual precisamente la figura materna, que tenía la preponderancia en la educación familiar, era la que más integraba en su sociedad ternura y protección y –por lo mismo-, autoridad y gobierno. De

> este modo, todo su ser y manera de actuar y expresarse, sin llegar jamás al extremos de la aspereza, combinan esa indisociable polaridad (p. 194).

Como se explicó anteriormente, en el sistema educativo preponderante se daba una combinación de ternura y firmeza, misma que fue mostrada por María de Guadalupe a Juan Diego en la encomienda de su misión: Lo invita a colaborar con ella preguntándole con cariño: "Escucha, hijo mío el menor, Juanito, ¿a dónde te diriges?" (NM, núm. 23), con lo que muestra así su cariño; pero en otro momento, para fortalecerlo ante las dificultades, lo exhorta con autoridad: "Es muy necesario que tú, personalmente vayas, ruegues, que por tu intercesión se realice, se lleve a efecto mi querer, mi voluntad" (NM, núm. 59).

Una de las razones por las que María de Guadalupe puede llamarse educadora parte de la convicción de que su mensaje muestra un profundo conocimiento que tiene tanto de los indios como de los españoles y de que se muestra igualmente amorosa con ambos grupos, promoviendo la conciliación e integración; como explica Chitarroni (2003), "ella, que hace percibir a los demás que su persona establece una presencia divina y divinizante, muestra que a la vez que es cristiana, conoce y hace propia la cultura india" (p. 192); por otro lado, cuando se presenta ante Juan Diego, lo hace con un lenguaje conocido para él:

> Sábelo, ten por cierto hijo mío el más pequeño, que yo soy la perfecta siempre Virgen Santa María, madre del Verdaderísimo Dios por quien se vive, el creador de las personas, el dueño de la cercanía y de la inmediación, el dueño del cielo, el dueño de la tierra (NM, núm. 26).

Esta descripción toma categorías tanto indígenas como cristianas para expresar que venía de parte de Dios, el Dios de ellos y el Dios de los cristianos, el único Dios. Adicionalmente, el rostro que se muestra en la tilma, aunque no está descrito en el *Nican mopohua*, es el de una mujer mestiza, lo que revela un doble significado: Que su mensaje no está dirigido exclusivamente a los indios ni a los españoles, sino a ambos, representando además a un grupo étnico poco aceptado aún, pues "muchos niños fueron rechazados por ambos progenitores y quedaron sometidos a la orfandad y pobreza; y Ella, precisamente, asumió el color de esos hijos abandonados y humillados" (Chitarroni, 2003, p. 197). María de Guadalupe es una gran educadora al mostrar desde su amor conciliador la importancia de la integración de grupos antagónicos en una sociedad dolorosamente dividida por la conquista; se trata de un diálogo profético mostrado de forma muy sutil.

Un elemento más que fortalece el rol de María de Guadalupe como educadora se

encuentra en su voluntad de construir un templo:

> Mucho quiero, mucho deseo que aquí me levanten mi casita sagrada en donde lo mostraré, lo ensalzaré al ponerlo de manifiesto: lo daré a las gentes en todo mi amor personal, en mi mirada compasiva, en mi auxilio, en mi salvación: porque yo en verdad soy vuestra Madre compasiva, tuya y de todos los hombres que en esta tierra estáis en uno, y de las demás variadas estirpes de hombres, mis amadores, los que a mí clamen, los que me busquen, los que confíen en mí, porque allí les escucharé su llanto, su tristeza, para remediar, para curar todas sus diferentes penas, sus miserias, sus dolores. Y para realizar lo que pretende mi compasiva mirada misericordiosa, anda al palacio del obispo de México, y le dirás como yo te envío, para que le descubras como mucho deseo que aquí me provea de una casa, me erija en el llano mi templo (NM, núm. 26-33).

Aunque es una cita extensa, vale la pena considerarla en su integridad, porque al pedir esta casita, muestra su intención: Poner a su Hijo de manifiesto, mostrar su mirada compasiva y maternal a todos, es decir, provocar la comunión entre todos los seres humanos, y acompañarlos en sus alegrías y en sus angustias. Se muestra como una educadora cercana y comprometida con los educandos, es decir, con quienes se acerquen a ella, promoviendo su comunión; como explica Chitarroni (2003), "el 'templo es de Ella, porque es Ella quien lo pide y promueve, [pero] […]no es para Ella, sino para restauración y gloria del Pueblo a quien se concede construirlo', sean del origen que sean sus integrantes" (p. 217). Como una confirmación de este elemento integrador está el lugar elegido para construir su templo, el cerro del Tepeyac, lugar donde se veneraba a la diosa Tonantzin, pero que para 1531 ya había sido destruido por los españoles; María de Guadalupe muestra un reconocimiento del valor religioso de los indígenas al mostrar su amor de madre precisamente en ese lugar; así se convertía en "el lugar de la Madre, que acogía a toda la realidad en su regazo y a quien venían a visitar, como hemos dicho, desde largas distancias y desde todos lados" (p. 244). María de Guadalupe se muestra, pues, como una educadora que promueve el crecimiento esperanzador y la integración de un pueblo que está en proceso de reconfiguración.

Como se mencionaba anteriormente, el estilo pedagógico de Virgen de Guadalupe tiene una maravillosa combinación de cercanía y firmeza en la encomienda de su misión a Juan Diego. Desde un principio, como se relata en el *Nican Mopohua*, la Virgen parte de las motivaciones y vivencias de Juan Diego, y no es ajena a ellas cuando éste se agobia con la enfermedad de su tío, remediando su pena:

> Escucha, ponlo en tu corazón, hijo mío el menor, que no es nada lo que te espantó, lo que te afligió; que no se perturbe tu rostro, tu corazón; no temas esta enfermedad ni ninguna otra enfermedad ni cosa punzante, aflictiva. ¿No estoy aquí yo, que soy tu madre? ¿No estás

> bajo mi sombra y resguardo? ¿No soy yo la fuente de tu alegría? ¿No estás en el hueco de mi manto, en el cruce de mis brazos? ¿Tienes necesidad de alguna otra cosa? Que ninguna otra cosa te aflija, te perturbe; que no te apriete con pena la enfermedad de tu tío, porque de ella no morirá por ahora. Ten por cierto que ya está bueno (NM, núm. 118-120).

Además de estar atenta a sus necesidades y de responder de manera comprometida con hechos y no sólo con palabras consoladoras, lo fortalece para proseguir con su misión ante la indiferencia o rechazo implícito del obispo y las trabas de sus servidores; escucha empáticamente los lamentos del indio, así como sus intentos de "desafanarse" de la encomienda; llama también la atención cómo accede ella a la petición del obispo, dando instrucciones precisas a Juan Diego, como fue subir a la cima del monte a recoger flores, aun cuando en esa época del año no se daban por el clima, así como el no mostrarlas a nadie más que al obispo; si Juan Diego fue capaz de cumplir la encomienda fue en gran parte las instrucciones recibidas fueron claras y porque se sentía acompañado y fortalecido por María de Guadalupe. Todo esto se realiza mediante el diálogo, primero entre la Virgen y Juan Diego, y luego, desde su experiencia y aprendizaje de este diálogo, entre éste y el obispo y sus servidores, como lo explica Chitarroni (2003): "Las pláticas entre Ella y Juan Diego son el punto de partida que origina nuevas conversaciones entre dicho indio y el obispo, sus cercanos y el tío, entre este último y el obispo, entre los pueblos" (p. 230).

El rol de María de Guadalupe como educadora está profundamente ligado con su papel de evangelizadora, pues al mismo tiempo que fortalece a Juan Diego y a los demás actores del acontecimiento guadalupano, los plenifica, mejora sus interrelaciones, los anima, los fortalece en la fe y los acerca a Dios; en este sentido, afirma el mismo autor, "el modelo pedagógico que encarna Nuestra Señora de Guadalupe[…] la revela como un paradigma de evangelizadora y de evangelización inculturadas" (p. 263). Encontramos un diálogo profético, pero no en forma de denuncia abierta, sino con un tono amoroso con el que anuncia un mensaje compasivo y misericordioso de Dios a un pueblo dividido, herido y sumido en la oscuridad de la incertidumbre por su presente y su futuro. En este sentido, Espinosa (1999) afirma: "Me parece claro que la finalidad de la misión de María es poner en juego a los diversos actores humanos para que creen las condiciones necesarias para experimentar la salvación integral que Dios quiere para sus hijos e hijas" (p. 83).

María de Guadalupe es evangelizadora porque con su mensaje no se pone como centro a ella misma, sino a su Hijo, manifestado en su vientre en la misma tilma, pero

también en su mensaje al expresar que quiere ponerlo de manifiesto. A través de su rol como evangelizadora, explica el mismo Espinosa, no sólo muestra su señal en las flores y en su imagen en el ayate; "por encima de ambas aparece Juan Diego (y Juan Bernardino) como la señal definitiva: Dios no ofrece sólo flores o imágenes, sino personas vivas que han experimentado su compasión (salvación)" (p. 90). En

sentido, puede decirse que María de Guadalupe humaniza y diviniza a Juan Diego y a los demás personajes del relato, y a través de ellos, a cada uno de nosotros. Con estos elementos se muestran a continuación las características de un modelo pedagogía misionera manifestado por la Madre del verdadero Dios por quien se vive.

3.2.5. Modelo inspirador de educación y misión.

Con los elementos presentados hasta aquí, se presentan a continuación algunas de las características más importantes del acontecimiento guadalupano como modelo de una pedagogía misionera. La primera de ellas parte de la manera como María de Guadalupe acerca a las personas que interactúan en este acontecimiento, a los indígenas y a los españoles, hacia una integración como pueblo y como comunidad cristiana; este acercamiento, explica Chitarroni (2003), provoca una trasformación "copernicana" en la interacción entre los diferentes grupos, sobre todo dentro de la Iglesia, en cinco sentidos: Primero, del hostigamiento al acompañamiento, mostrado sobre todo en los servidores del obispo, quienes se muestran durante todo el proceso como obstaculizadores de la misión de Juan Diego al cuestionarlo constantemente, y finalmente le permiten acercarse al prelado. Segundo, de la inquisición a la comunión, mostrada por Fray Juan de Zumárraga, quien interrogó escrupulosamente a Juan Diego en sus visitas, "y modificó algo, vista sus reacciones inmediatas, sus vinculaciones con Juan Diego, su pueblo y con la misma Madre de Dios en su manifestación del Tepeyac" (p. 203); Chitarroni considera que el cambio del obispo nunca llegó a ser entusiasta ni se convirtió en un ferviente propagandista de la nueva devoción, posiblemente por su rol como inquisidor, pero aprobó y apoyó el testimonio de Juan Diego y Juan Bernardino. El tercer de cambio es del resentimiento a la veneración, pues al pedir María de Guadalupe a Juan Diego que sólo a Zumárraga le presente la señal

divina que había pedido, lo convierte en el dueño de la imagen guadalupana, y desde esta perspectiva…

> El obispo que perseguía y destruía su religión e imágenes, pasa a ser el sucesor de un antiguo y respetado *amoxhua* o "dueño del *amoxtli*, o sea, del códice", libro o imagen, que describía un suceso que, enraizándolos en su pasado, los abría al futuro (p. 204).

El cuarto cambio es de la incomprensión al respeto, mostrado principalmente en Juan Bernardino, sanado por la Madre de Dios: Éste "con su palabra no sólo atestiguará y certificará ante el obispo su curación, sino que también le enseñará a él y a todos, tanto la denominación de la Señora como, a futuro, del acontecimiento, legitimando de esto modo lo sucedido" (p. 204); este hecho posibilita el restablecimiento del lugar respetable de los ancianos y de la autoridad de su palabra. El último cambio hecho por María de Guadalupe, y no menos importante, es del dolor a la reconciliación, pues ante el sufrimiento de los indígenas de ver destruidas sus creencias, los reafirma en su identidad por medio de su mensaje en náhuatl y en la manera como se dirige a uno de los suyos; "la intervención de Nuestra Señora de Guadalupe reafirmará a su mensajero no sólo como cristiano, sino también como mexicano" (p. 205), lo que muestra que su fe no se contradice con su identidad sino que la fortalece y la enriquece.

Por otro lado, la interacción de Guadalupe con Juan Diego y, a través de él, con los demás personajes, suscita una respuesta positiva y propositiva expresada en aceptación y obediencia a su mensaje y su petición; "lo anterior ocurre cuando éstos descubren que Ella los entiende, sabe tratarlos y da importancia a lo que ellos consideraban relevante" (Chitarroni, 2003, p. 231). Esto se logra por del carácter dialógico de su mensaje: Escucha y expresa su mensaje, accede a peticiones pero mantiene firme su objetivo adaptándose a las circunstancias que se van presentando, como fue su atención a la petición del obispo y a la enfermedad de Juan Bernardino; mediante este diálogo con Juan Diego "se va sosteniendo y haciendo crecer incluso el protagonismo del indio considerado en sí mismo" (p. 232). Es a través del diálogo como impulsa a que Juan Diego crezca en fortaleza y en voluntad, cumpliendo así su misión en medio de las dificultades encontradas. Se puede decir que el diálogo es la base de la metodología pedagógica utilizada por María de Guadalupe.

Un tercer elemento pedagógico de María de Guadalupe es el aprovechamiento que hace de los conocimientos y experiencias previas de los personajes y de los pueblos que representan; el indígena con todo su bagaje cultural y religioso, y el español con una cosmovisión cristiana encuadrada en su tiempo. Esto lo explica el mismo Chitarroni:

> De este modo, admirablemente respetó y fecundó lo bueno y aquello que podía llegar a unir la fe de los dos pueblos involucrados en el acontecimiento inicial del fenómeno guadalupano, aprovechando así lo que podía mediar simbólicamente entre lo antiguo y lo nuevo, que por eso fue recibido (p. 233).

Esta metodología contrasta con la utilizada por los misioneros, que buscaban erradicar lo indígena para implantar un "cristianismo puro". En este aprovechamiento de los elementos de cada pueblo, es en la misma línea que los frailes españoles utilizaban las imágenes como medio de transmisión de la fe, como puede verse en fachadas y retablos de muchos templos construidos en aquella época, pero lo hizo con una figura que se acercaba al pueblo indígena y a su cosmovisión; además, está el lugar elegido para aparecerse, referente para los indígenas, y el nombre de Guadalupe, conocido indiscutiblemente por los españoles, lo que muestra un buen aprovechamiento de las experiencias religiosas previas que permitieron una apertura a la aceptación del mensaje.

Un elemento más de un modelo pedagógico se encuentra en el hecho de que María de Guadalupe se apoya en la ayuda y colaboración, no sólo de Juan Diego y, a través de él y de Juan Bernardino, del pueblo indígena, sino también de la comunidad eclesial, representada por Zumárraga y sus colaboradores. Juan Diego es el principal colaborador, desarrolla sus capacidades en el cumplimiento de su misión, por ello puede ser llamado el primer "misionero de Guadalupe"; el obispo coopera desde su posición y su representación de la Iglesia al ser el destinatario de su mensaje y petición de construir un templo; Juan Bernardino, como recipiente del amor divino, da testimonio de su curación ante los enviados del obispo y ante el mismo Zumárraga, a quien le comunica el nombre "la perfecta Virgen Santa María de Guadalupe" (NM, núm. 208).

Los elementos hasta aquí presentados llevan a afirmar que el modelo pedagógico misionero de María de Guadalupe humaniza a todos los personajes, los encamina hacia su propia plenitud:

> Los ayuda a desarrollar sus potencialidades; es decir, a encarnar y a alcanzar la madurez, el ideal de la educación del pueblo indio, si bien ese es el camino a la plenificación es para

> todos los protagonistas del relato, incluso para los que hoy continuamos su secuencia final (Chitarroni, 2003, p. 221).

Este camino hacia la plenitud es manifestado en la felicidad interior, pues cada vez que Juan Diego se encontraba con la Madre de Dios, se iba fortalecido y convencido del valor de su misión al ser reconocido como persona, no sólo como servidor…

> Lo consuela con su mensaje divino y glorificador, suscita en él un nuevo y buen ánimo, acredita su palabra, saca de su horizonte el tormento de la muerte; y lo moviliza con vehemencia a colaborar con prontitud en la concreción de un nuevo sentido y en la construcción de un nuevo pueblo (p. 222).

Esto mismo que hace con Juan Diego, lo realiza con cada uno de los participantes en el hecho guadalupano. Éste es, finalmente, el objetivo último de la educación.

El *Nican Mopohua*, como relato del acontecimiento guadalupano, de acuerdo al mismo Chitarroni (2003), refleja una estructura y un modelo pedagógico. En cuanto a la estructura pedagógica, "reproduce en su interior secuencias de aproximación, desarrollo y desenlace es en sí misma pedagógica y sus mismos componentes son análogos a los que se dan en todo hecho educativo, sea cual fuere" (p. 258); es la misma estructura, por ejemplo, de una clase o de una exposición educativa, con una introducción, un desarrollo y una conclusión en forma de desenlace. En relación al modelo pedagógico, explica el autor confirmando lo que se ha afirmado anteriormente, parte de una antropología de consideración positiva de todo ser humano en su realidad total, independientemente de su origen, lo que favorece el diálogo y la felicidad de cada uno de los personajes; en este modelo, la aproximación de Guadalupe favorece a asumir y facilitar la realidad y la misión de cada personaje mediante el diálogo, la contención y el ennoblecimiento, lo que finalmente los orienta, compromete y alegra. En síntesis, expresa el autor citado, "el modelo pedagógico de Nuestra Señora de Guadalupe se caracteriza por una antropología integral e inclusiva, una teleología comprometida con la historia y abierta a lo trascendente y una metodología viva y eficaz" (p. 262). Con estos elementos, se puede mostrar mediante el *Nican Mopohua* a María de Guadalupe como modelo de educador en una antropología, una finalidad de la educación y una metodología:

> Ella, en su nivel antropológico, se manifiesta como un ser de amor que une ternura y autoridad; y que al mismo tiempo establece una prudencia personal que contiene y gobierna de modo integral. En la dimensión teleológica, esas características se traducen en una doble finalidad que a la vez dignifica y madura a las personas y las desafía a construir una nueva realidad comunitaria. Por último, en el plano metodológico, en una actitud dialogante, que

> integra a la vez respuesta amable y cercana a la situación de todos y conducen a un protagonismo generalizado (p. 263).

En adición a la visión pedagógica de Santa María de Guadalupe, está la dimensión misionera mostrada mediante un modelo evangelizador; este modelo es expuesto fundamentalmente por Espinosa (1999), quien explica que a través del *Nican Mopohua* Dios regala su salvación a todos sus hijos e hijas, más allá de su origen étnico y religioso, y lo hace desde la cercanía amorosa, tierna y firme; el contenido y las lecciones sacadas no son aplicables solamente a un pueblo en particular, sino que tiene un carácter universal, para ser considerado como un modelo de evangelización, mucho más que una simple devoción. Por un lado, afirma el autor, el modelo clerical y centralista de los misioneros, representado por el obispo, no es rechazado, pues el mensaje se dirige a él, pero sí es superado al no dirigirse directamente a su persona, sino a través de Juan Diego; se trata de un mensaje orientado tanto al centro como a las periferias, al pueblo, representado por Juan Bernardino, quienes "deben anunciar la buena nueva que han experimentado a través de la mirada compasiva de Dios'" (p. 92). Por otro lado, María de Guadalupe no condena la cultura indígena, pero ante el dolor y la muerte expresados en la religiosidad de los aztecas, ella se muestra como portadora de vida, luz, esperanza y salud ante el la enfermedad. A través de su mensaje, la Virgen propone un modelo de misión "emergente ecuménico" que busca unir fuerzas, reconciliando y colaborando para acercarse al verdadero Dios por quien se vive. Se trata, como lo explica el mismo Espinosa, de un modelo evangelizador completamente aplicable al paradigma misionero actual:

> En el modelo de Iglesia propuesto por el *Nican Mopohua* se implica una Iglesia que salga de su centro de seguridad y se aventure más allá de sus fronteras, que sepa dar continuidad a lo mejor de la religión indígena, rescatando sus valores y dejándose cuestionar por ella, que facilite la inserción del mensaje en la cultura local, hablando la lengua del pueblo y usando sus símbolos, que sea capaz de mostrar un rostro compasivo ante el pueblo sufriente, que se preocupe por restablecer la dignidad pisoteada por los oprimidos, que apoye el desarrollo integral, que sane las heridas y que no "canonice" el dolor y la muerte, sino que ofrezca salud y vida, en definitiva que acepte no sólo al realidad de lo que es, sino la utopía de lo que debe ser. (pp. 92-93).

Los elementos mencionados en esta cita tocan de manera directa algunos de los desafíos de la misión *ad gentes* hacia el siglo XXI, expuestos anteriormente. Este modelo integrador impulsa a cada personaje, clérigo y laico, a asumir su misión desde su propio ministerio, y a vivirla de manera plena de cara al futuro incierto del siglo XVI, tan incierto como el actual.

En este modelo misionero, la inculturación es un elemento fundamental en el impulso a la apertura tanto de indígenas como de españoles al mensaje de la Buena Nueva en formas diferentes e insospechadas. El rostro indígena y la vestidura que aparecen en la tilma, el uso de la lengua vernácula, el lenguaje utilizado acorde al pueblo local, pero con una doctrina cristiana que representan la fe de los conquistadores y misioneros, permiten un encuentro de culturas y cosmovisiones desde una visión integradora y llena de amor; el lugar de las apariciones es otro elemento de inculturación. Todo esto, en su conjunto, permitió con el paso del tiempo la encarnación del Evangelio en la cultura mexicana y su consecuente transformación, aun con todas las deficiencias y aspectos negativos que se le pueden encontrar. Incluso, más allá de las características nacionales, su mensaje y metodología llega a tener aplicaciones universales como un modelo misionero.

En suma, el acontecimiento guadalupano manifestado a través del *Nican Mopohua* es un ejemplo de inculturación en la misión que permitió que el pueblo conociera y aceptara el mensaje de salvación como parte de su cultura; se metió hasta lo más profundo de una cultura crecientemente mestiza y la transformó desde los valores del evangelio, cuyos impactos se siguen reflejando en la actualidad; es un modelo hacia la divinización, pues comparte de manera muy profunda y cercana la vida de Dios. Al mismo tiempo, se trata de un modelo de inculturación en la educación, en la que se reflejan valores profundamente humanos, como el respeto, el lenguaje utilizado, el mensaje a través de la misma tilma y el nombre utilizado (Guadalupe), por el que los destinatarios, tanto indígenas como españoles, reconocieron la presencia de Dios en sus vidas; se trata, pues, de una plenificación personal y social. Este modelo educativo y misionero se lleva a cabo, como se ha mencionado y se analizará con mayor detalle en el siguiente apartado, mediante el diálogo profético.

3.2.6. El diálogo profético como constante en el acontecimiento guadalupano.

Este último apartado confirma algunas de las aseveraciones hechas en las páginas anteriores en relación al aspecto dialogal del modelo educativo y misionero del acontecimiento guadalupano mostrado en el *Nican Mopohua*. Ante la división entre españoles indígenas, justo después de la conquista de Tenochtitlan, aunada a la abismal diferencia en las

culturas, la vida y la religión, las posibilidades de diálogo eran mínimas; en este contexto "se halla la figura educadora de Nuestra Señora de Guadalupe, como mestiza, uniendo así en ella esas dos cosmovisiones" (Chitarroni, 2003, p. 169). Juan Diego vivió en carne propia la dificultad del diálogo cada vez que buscó a Fray Juan de Zumárraga para llevarle el mensaje de María de Guadalupe, a quien se lo manifestaba:

> Ya fui a donde me mandaste a cumplir tu amable aliento, tu amable palabra; aunque difícilmente entré a donde es el lugar del Gobernante Sacerdote[…] Me recibió amablemente y lo escuchó perfectamente pero, por lo que me respondió, como que no lo entendió, no lo tiene por cierto (NM, núm. 50-51).

Frente a esta dificultad y la sensación que tiene Juan Diego de no ser digno de llevar a cabo esta misión, las palabras de confianza de la Madre de Dios son expuestas en forma dialogal. María de Guadalupe escucha la tribulación de Juan Diego, y con cariño le pide: "Mucho te ruego, hijo mío el menor, y con rigor te mando, que otra vez vayas mañana a ver al obispo" (NM, núm. 60); por su parte, Juan Diego renueva su misión después de saberse escuchado y comprendido, aún con la conciencia de que posiblemente no sea bien recibido por el obispo: "Señora mía, Reina, Muchachita mía, que no angustie yo con pena tu rostro, tu corazón; con todo gusto iré a poner por obra tu aliento, tu palabra; de ninguna manera lo dejaré de hacer, ni estimo por molesto el camino" (NM, núm. 63). Posteriormente, como se ha explicado, la respuesta empática pero firme de María de Guadalupe vuelve a animarlo en su angustia por la enfermedad de su tío Juan Bernardino:

> Juan Diego, cuando oyó la amable palabra, el amable aliento de la Reina del Cielo, muchísimo con ello se consoló, bien con ello se apaciguó su corazón, y le suplicó que inmediatamente lo mandara a ver al gobernante Obispo, a llevarle algo de señal, de comprobación, para que creyera (núm. 122-123).

Las palabras de María de Guadalupe, que expresan este carácter dialogal, confirman la confianza en su interlocutor: "Tú que eres mi mensajero[...], en ti absolutamente se deposita la confianza" (NM, núm. 139).

El diálogo entre la Virgen y Juan Diego es profético, pues contiene el anuncio y la denuncia. El anuncio se manifiesta en el mensaje esperanzador, lleno de confianza y de amor por parte de María de Guadalupe a un pueblo dividido dolorosamente ante un escenario en el que la violencia había subyugado a unos y había puesto en guardia a los otros; se trataba de un pueblo en el que los misioneros, aún con la buena voluntad y el interés de comunicarse con los indígenas, no hacían mucho por lograr una integración; es

precisamente ahí, mediante su mensaje en palabras, en gestos y en la misma tilma, donde se manifiesta el carácter de denuncia de la Madre de Jesús al proponer sutilmente una inclusión que considerara los elementos positivos de cada cultura e impulsara, a partir de ellos, la integración como una misma familia de Dios, congregada en un templo que abriera sus puertas a todos, y no como en otras partes, fuera exclusivo para españoles o para los indígenas. El carácter dialogal profético tanto educativo como misionero de María de Guadalupe es sintetizado por Chitarroni (2003):

> La Madre de Dios y de los hombres manifiesta con su ser y proceder mucho amor y cercanía; por lo tanto, gran autoridad y gobierno. Ello concreta o plasma esas dos dimensiones indisociables de su persona: Lo primero, en cuanto que es capaz de escuchar y responder desde el lugar del interlocutor; lo segundo, en cuando esa respuesta origina acciones obedientes, que suscitan progresivamente el protagonismo generalizado de todos los actores del acontecimiento, para de ese modo comunicar y conducir todo su mensaje de vida (p. 277).

Se trata de una relación dialogal que transforma de manera profunda, mediante el anuncio y la sutil denuncia, a cada una de las personas que intervienen en el acontecimiento guadalupano y a las sociedades y culturas que representan, logrando así el objetivo último de la educación y de la misión *ad gentes*: su humanización y su divinización.

Con estos elementos inspiradores de una pedagogía misionera o misiopedagogía, así como con la claridad de los elementos comunes entre educación y misión, se elaborará a continuación de manera sistemática la respuesta fundamentada a la pregunta sobre la posibilidad que todo acto educativo pueda ser considerado misionero y de que toda actividad misionera pueda calificarse como educativa.

3.3. ¿Es posible afirmar que todo acto educativo es misionero y que toda actividad misionera es educativa?

En el primer apartado de este capítulo se presentaron de forma esquemática los puntos en común entre educación y misión *ad gentes* a partir de un diálogo entre los dos primeros capítulos de este trabajo de investigación. En esta sección se retomarán muchos de los elementos expuestos en dicho apartado, enriquecidos por el modelo inspirador de una pedagogía misionera teniendo como referente a Santa María de Guadalupe, para fundamentar una respuesta compleja a una pregunta igualmente compleja que ha estado

presente y ha sido central desde los inicios de la definición y estructuración de esta tesis: ¿Es posible afirmar que todo acto educativo es misionero y que toda actividad misionera es educativa? La respuesta a esta interrogante será elaborada desde diferentes perspectivas: desde los fundamentos de la educación y la misión *ad gentes*, desde la perspectiva integral de la persona y de los contenidos de ambas disciplinas, desde sus agentes y sus instituciones y desde los desafíos expuestos con anterioridad.

3.3.1. Desde los fundamentos de la educación y la misión.

Tratar de responder a la cuestión de si todo acto educativo es misionero y si toda actividad misionera es educativa desde los fundamentos de la pedagogía y la misionología requiere considerar sus elementos definitorios, las características de las actividades educativas y misionera, sus finalidades y los medios que se utilizan para lograrlas. Se fundamentará la respuesta desde cada una de estas perspectivas.

3.3.1.1. Elementos definitorios.

Existe una relación muy profunda entre los factores esenciales de la educación y los de la misión: En la primera se busca la formación integral de los estudiantes, la contribución hacia su plenitud entendida como autorrealización o humanización, la promoción del desarrollo social, su fundamento en el amor y la promoción de la justicia, la paz y la fraternidad, entre otros. En el caso de la misión *ad gentes*, se trata del anuncio del Evangelio que involucra a la persona completa e integrada del destinatario, no sólo de su alma; se encamina hacia su perfección, comprendida como divinización en la medida en que crece la conciencia y vivencia de su dignidad como creado a imagen y semejanza de Dios aceptando su identidad como hijo suyo y como ser dotado de facultades y potencialidades especiales; se impulsa una responsabilidad social al contribuir en la construcción de su propia comunidad; se promueve la justicia, la paz y el cuidado de la creación como uno de los grandes desafíos de la misión en el siglo XXI, etc. Tanto la educación como la misión *ad gentes* se encaminan a hacer de nuestra sociedad un espacio más fraterno. Con estos primeros elementos fundamentales y comunes se lanza la afirmación que se fundamentará en las siguientes páginas: Un acto educativo es

eminentemente misionero, y un acto misionero es realmente educativo; ambos promueven en la persona y en la sociedad los elementos señalados.

La educación, desde la perspectiva humanista cristiana, como se explica en el documento de Puebla, es necesariamente evangelizadora y, por tanto, misionera (CELAM, 1979, núm. 1027-1038), porque humaniza y personaliza al ser humano para ayudarlo a abrirse a escuchar la Buena Nueva con un sentido de trascendencia y lo empuja a transformar positivamente su entorno social; ninguna de las características enunciadas en este texto contradice una educación laica de calidad; por el contrario, se presenta como una alternativa de formación integral con una orientación comprometidamente social. Un acto educativo que tenga las características enunciadas es verdaderamente evangelizador misionero, como se afirma en el mismo documento, de la misma manera que un acto integralmente misionero es educativo cuando las contiene en el anuncio del Evangelio. En esta misma línea está la definición de educación católica propuesta por la CEM (1972): el camino, desde la fe, hacia "la liberación y realización integral de la persona humana promoviendo la actualización consciente de su perfeccionamiento, sus valores personales y comunitarios dentro de un marco de libertad y respeto para insertarlos en la historia de la salvación" (p. 201); se trata de una definición de la educación con características misioneras, pues al adquirir su sentido desde la fe y ofrecida como camino al perfeccionamiento de la persona y de la comunidad dentro de la historia de la salvación, la convierte en parte integral de la misión de la Iglesia; una educación con estos elementos es explícitamente misionera.

Esta misión de la Iglesia es comprendida como participación en la misión de Dios de liberar al ser humano del pecado y de anunciar la Buena Nueva de salvación expresada en la construcción del Reino de Dios en la sociedad mediante nuevas relaciones fraternas con un sentido de trascendencia, invitando al ser humano a responder al amor de Dios desde su conversión; es decir, se trata de un cambio de vida de acuerdo a los valores del Evangelio presentados por Jesucristo. Con estas características la misión trabaja en los propósitos de la educación también, ya que se promueven sus objetivos y elementos, como lo afirman los obispos latinoamericanos en Puebla:

> Cuando la Iglesia evangeliza y logra la conversión del hombre, también lo educa, pues la salvación (don divino y gratuito) lejos de deshumanizar al hombre, lo perfecciona y

> ennoblece; lo hace crecer en humanidad. La evangelización es en este sentido educación. Sin embargo, la educación en cuanto tal no pertenece al contenido esencial de la evangelización, sino más bien a su contenido integral. (CELAM, 1979, núm. 1013).

No se pretende identificar educación y misión, pues cada una tiene su objeto propio y sus fuentes que las sustentan, una desde las humanidades mediante la pedagogía y la otra desde la teología a través de la misionología, por ello los obispos latinoamericanos afirman que una no pertenece al contenido esencial de la otra; sin embargo, ambas interactúan en sus contenidos integrales y en sus finalidades. Esta relación recíproca entre educación y misión desde la integralidad se refuerza por la afirmación de Nantes (2013):

> Todo esto no brota de la simple enunciación de un mensaje cautivador –y mucho menos de la imposición un código moral, de un conjunto de doctrinas, o de prácticas rituales–, sino de la comunicación de una experiencia vital[…] El cristianismo no es una doctrina, sino una vida (p. 5).

Uno de los elementos definitorios de la educación, desde el paradigma humanista, es el aprendizaje significativo; para lograrlo, Rogers insiste en el rol activo y preponderante del estudiante, quien debe capacitarse para tomar decisiones libre y responsablemente y actuar conforme a ellas; de ahí la importancia de educar para la libertad proponiendo programas curriculares que la promuevan y se ejercite. Por su parte, la misión, desde el paradigma emergente ecuménico, busca provocar una respuesta positiva al llamado de Dios desde la libertad y la responsabilidad para desde la propia vida promover los valores del Evangelio; para lograrlo se requiere de una experiencia de fe significativa. Desde esta perspectiva, un aprendizaje significativo que promueve el desarrollo personal desde la responsabilidad es realmente misionero, pues eso mismo busca la misión de la Iglesia: la respuesta positiva hacia Cristo desde la libertad y la de una experiencia significativa de fe que involucra todas las dimensiones de su persona, lo que lo hace profundamente educativo también.

Con estos primeros fundamentos considerados desde los elementos definitorios de la educación, desde el humanismo cristiano, y la misión, desde el paradigma emergente ecuménico, se va visualizando que todo acto verdaderamente educativo es misionero y que todo acto profundamente misionero es educativo. En esta línea, tiene mucho sentido lo que afirma Nantes (2013): “Hoy renovamos la convicción de que no tenemos entre manos dos tareas superpuestas, que serían ‘educar y evangelizar’, sino una sola: Educar evangelizando, que es lo mismo que evangelizar educando” (p. 3). Este es todo un desafío para la educación católica y para las comunidades y organizaciones que fundan escuelas con

inspiración cristiana, considerando que no se trata simplemente de organizar actividades religiosas, sino desarrollar un currículum en el que el espíritu cristiano se integre de forma trasversal, de manera que logre penetrar en la conciencia y en la dimensión valoral de todos los miembros de la comunidad educativa.

3.3.1.2. Características.

En el segundo capítulo de este trabajo se presentaron siete características de la misión (apartado 2.1.3.2) y en el primer apartado de este tercer capítulo se compartió la manera como cada una de éstas se aplica a la educación (apartado 3.1.2.2): Proviene de Dios, es integral, es un acto colectivo, trasciende los límites culturales autoimpuestos, contribuye a la construcción del Reino de Dios, se funda en el amor y el agente educativo lo es por vocación. Cuando se cumplen estas siete características en la misión se realiza un acto verdaderamente educativo porque transforman propositivamente a las personas y a las colectividades con un sentido de trascendencia, a la vez que se trata de un acto profundamente misionero al contribuir a que el plan de salvación, vivido desde aquí y ahora, se desarrolle en las personas y en la sociedad.

La educación es concebida por el CELAM, como se compartió anteriormente (capítulo 1, apartado 1.5.7), como asimiladora de la cultura y como proceso de asimilación de valores, lo que confirma su carácter ético que trasciende en mucho la capacitación para un trabajo. Cuando la educación cumple estas dos características contribuye a transformar a la persona integralmente en su manera de actuar y de relacionarse con el mundo promoviendo el desarrollo social, y esto la convierte en un profundo acto misionero al abonar al objetivo de la misión: el establecimiento del Reino de Dios mediante la implementación de sus valores en la vida diaria, lo cual exige una transformación de la persona, de la sociedad y de su cultura de forma renovada y con un sentido de trascendencia, tanto en la perspectiva de dejar huella como en la proyección de ir más allá de la vida presente; tiene que ver con la inculturación, con la vida ética vivida día a día (testimonio) y con la promoción de la justicia, la paz y la integridad de la creación. Al mismo tiempo, cuando la actividad misionera es asimiladora de la cultura y promueve la integración de los valores del Evangelio, se realiza un acto educativo que humaniza y

diviniza a la persona. En este sentido, y como se expuso en el apartado anterior, el modelo de pedagogía misionera de Santa María de Guadalupe enriquece esta perspectiva, al tomar los elementos culturales tanto de los indígenas como de los españoles, promoviendo así la integración de dos culturas hasta entonces opuestas, acercándolas como un solo pueblo a Jesús; por ello los obispos latinoamericanos afirman en Puebla: "Su profundo mensaje dirigido a San Juan Diego muestra un camino educativo para encontrarnos con Jesucristo. La Virgen María de Guadalupe es modelo de evangelización y educación perfectamente inculturada" (CELAM, 1979, núm. 69).

Desde la perspectiva de la misión *ad gentes*, en el segundo capítulo se expusieron cinco características (apartado 2.1.4.2.4): su fundamento y eje central está en la evangelización, es universal y concreta, es profética al estilo de Jesús, exige a la Iglesia una continua renovación y autoevangelización y es un acto comunitario que exige comunión (*koinonia*); con estos elementos la misión es profundamente educativa: Que su fundamento esté en el anuncio de la Buena Nueva de salvación tiene que ver con el objetivo de la educación, al orientarse proyectivamente a la formación de personas y sociedades plenas con los valores del Reino de Dios; es universal porque incluye todos los lugares, toda la humanidad y cada persona en particular; es profética debido a que involucra el anuncio de los contenidos evangelizadores y denuncia lo que funciona mal entre las personas y entre las sociedades con un sentido propositivo, correctivo y muchas veces preventivo; requiere de una continua renovación en sus medios en el replanteamiento de su misión de acuerdo a los contextos, así como una formación permanente en los diferentes sectores educativos; finalmente, se vive en comunidades educativas en las que todos sus integrantes contribuyen en el proceso educativo. Cuando la misión y la educación se viven así, tanto la misión es educadora como la educación es misionera y evangelizadora.

Una característica más, común a la educación y la misión de la Iglesia, se refiere a su acercamiento a las grandes interrogantes existenciales de la persona humana, independientemente de su origen étnico y cultural; de hecho, muchas de las características de la cultura giran en torno a la manera como se visualizan estas preguntas: el sentido de la vida, el origen y destino del ser humano, la presencia del mal en el mundo, etc. Este terreno común lo es también entre el cristianismo y las demás religiones mundiales y es una base para el diálogo entre ellas. Cuando los esfuerzos de diálogo interreligioso, como parte de la

misión, contribuyen a la resolución de los grandes interrogantes existenciales, se colabora a la construcción de una sociedad con valores morales más sólidos, y es entonces cuando se produce un profundo acto educativo al concientizar a las personas y a las sociedades involucradas sobre lo común que tenemos los seres humanos; se educa así en la colaboración para lograr objetivos comunes sociales y personales desde el sentido más profundo de la vida. Al mismo tiempo, cuando un acto educativo aborda y posibilita la resolución de las preguntas existenciales, se promueve la plenificación del ser humano y, por tanto, se realiza una actividad misionera en la que se posibilita la construcción del Reino de Dios, más allá de posturas confesionales o ideológicas particulares.

En esta misma línea, y conectándonos al siguiente apartado, es significativo que para Benedicto XVI la educación tiene dos objetivos interconectados, la búsqueda y transmisión de la verdad y la profundización en el sentido último de la vida (capítulo 1, apartado 1.5.5); la educación así considerada es promotora de la plenitud del ser humano desde la conciencia del significado de su propia vida. La misión busca, desde la revelación, estos mismos objetivos al transmitir la verdad mostrada por Jesucristo en el Evangelio y la conciencia, desde la fe, del profundo significado de la vida mediante sus respuestas a las interrogantes del sentido último de la vida mediante el diálogo con quienes tienen diferentes cosmovisiones, como quien tiene, por ejemplo otras tradiciones religiosas (diálogo interreligioso), por ello puede afirmarse que un acto misionero que se orienta hacia estos dos objetivos es un acto profundamente educativo. La educación, cuando se orienta en la misma línea, es profundamente misionera al promover el encuentro con personas de diferentes credos e ideologías con un objetivo común: Comprender el sentido último de la existencia humana y, por tanto, de la vida personal.

Con estas características de la educación y la misión *ad gentes*, se pasa ahora a la relación recíproca entre éstas dos desde sus finalidades.

3.3.1.3. Finalidad.

Para sustentar que todo acto educativo es misionero y que toda actividad es misionera es educativa desde la perspectiva de sus finalidades, se abordará desde los objetivos de cada una de ellas, comenzando por la educación.

Como se ha presentado en diferentes apartados de este trabajo de investigación, la finalidad de la educación, desde el paradigma humanista y, particularmente, desde el humanismo cristiano, es el desarrollo de las potencialidades de la persona en el camino hacia su autorrealización y su plenitud, considerada de forma individual y social, lo cual se logra considerando al ser humano en su multidimensionalidad y su integralidad y, como se mencionaba al final del apartado anterior, mediante el conocimiento y la transmisión de la verdad. En esta misma línea va la finalidad de la misión *ad gentes*, mediante la cual se anuncia el Evangelio para promover la liberación integral del pecado y la salvación igualmente integral del ser humano, considerándolo de forma multidimensional y compleja y además como hijo de Dios; no se trata sólo de la salvación de las almas después de la muerte, sino de la promoción de una vida más digna desde aquí y ahora, y con una perspectiva de trascendencia. La salvación es plenificación, como lo es la educación; la evangelización que plenifica es educativa. La actividad misionera es educativa, pues promueve el desarrollo integral del ser humano en sus dimensiones cognitiva (conocimiento de la fe), afectiva y existencial (experiencia de encuentro con Jesucristo), considerando su totalidad y buscando, desde la liberación del pecado y de lo que le impide crecer, la salvación en la vivencia de los valores del Evangelio desde aquí y ahora y con un sentido de trascendencia, hacia la plenitud en la vida eterna. En esta misma línea se reafirma que un acto verdaderamente educativo es necesariamente misionero al promover la plenitud de la persona, y un acto verdaderamente misionero que promueve la liberación y la salvación universal es educativo al acercarse a la consecución del mismo fin: la humanización y la divinización, al compartir la vida de Dios en los destinatarios. Estas finalidades vienen además enriquecidas por el fundamento que da valor al ser humano desde la perspectiva cristiana, su dignidad, que proviene del hecho de haber sido creado a imagen y semejanza de Dios y dotado de facultades, habilidades y potencialidades superiores que está llamado a desarrollar en su propia vida. La educación comprendida como formación integral busca que la persona "sea más", es decir, que se desarrolle y se encamine hacia su plenitud; la misión de manera integral promueve la construcción y el desarrollo de la persona en su ser, no solamente en su tener, por ello la misión es considerada profundamente educativa.

Además de estas finalidades últimas de la educación y la misión *ad gentes*, como se explicó en el primer capítulo, Giussani propone cuatro objetivos de la educación que contribuyen a su finalidad (apartado 1.4.6): introducir al estudiante a la realidad, llevar al alumno a la acción, la formación de convicciones desde la responsabilidad y la formación de una persona nueva en la libertad. Estos objetivos son asumidos también por la misión *ad gentes* (capítulo 3, apartado 3.2.3.5), pues se promueve el desarrollo integral del destinatario del anuncio del Evangelio y se busca abrirlo a la trascendencia, elemento fundamental en su integralidad, desde la luz cristiana de la revelación; un acto misionero que promueve estos cuatro objetivos, lo hace profundamente educativo al promover la transformación propositiva e integral del educando. Giussani está convencido de que estos objetivos tienen un profundo significado desde la fe, y considera un reto transmitirlos desde la misma, aun cuando son muchas veces rechazados por los estudiantes.

La CEM, en esta misma línea, propone tres objetivos de la educación: el fortalecimiento de la identidad de la persona, el desarrollo de un sentido crítico de la realidad y el descubrimiento del sentido último de la vida desde una perspectiva de trascendencia (capítulo 3, apartado 3.1.2.5.). Estos objetivos son profundamente misioneros, pues a final de cuentas abren a la persona a conectarse con su propia realidad y la del Reino de Dios, y la abren hacia la trascendencia, haciendo de la educación un acto misionero.

Desde la perspectiva de la misión *ad gentes* se han enunciado dos objetivos que logran su finalidad última, la humanización en conjunto con la divinización: la conversión y la implantación de la Iglesia. Mientras este segundo objetivo tiene que ver con el aspecto comunitario de la vivencia de la fe, la conversión resalta la experiencia y el compromiso de la persona viviendo lo que cree en la cotidianidad de su realidad; ésta es entendida no simplemente como la aceptación del cristianismo mediante el bautismo, sino como un cambio integral de vida desde los valores del Evangelio y como el camino a la plenitud de la persona en su totalidad. De esto trata también la educación, implementada de forma integral, ya que considera de manera conjunta el aspecto de transformación personal y el comunitario, experimentado en la convivencia de los diferentes sectores de la comunidad educativa; en este sentido se puede hablar de la educación como un acto eminentemente misionero. Cuando la misión logra una conversión integral, se convierte en un acto

educativo, y cuando la educación propone un cambio integral de vida de la persona, no sólo de su intelecto, se contribuye a su plenitud, realizándose así un acto profundamente misionero.

Por otro lado, la misión de la Iglesia tiene sentido desde la perspectiva de su participación en la construcción y en la extensión del Reino de Dios, el cual se hace presente en la medida en que se desarrollan sus valores: justicia, paz, fraternidad, cuidado de la creación, perdón, reconciliación, etc., y todos vividos y realizados desde el amor. Cuando en la educación se inculcan y se realizan estos valores de manera consciente, aun cuando no sea inspirado desde una perspectiva religiosa, se realiza un acto misionero debido a que se está contribuyendo a la construcción del Reino de Dios en el espacio donde se desarrolla la actividad por los agentes y las instituciones educativas. Este acto misionero se realiza en la educación desde una perspectiva e inspiración cristiana y católica de una manera más plena y explícita. En México, las instituciones educativas de inspiración cristiana, como son las universidades católicas, son entidades profundamente misioneras desde la responsabilidad en la construcción e implementación de currículum evangelizadores, lo cual implica que el Evangelio y sus valores estén presentes de forma trasversal en toda la vida y en los programas de la institución escolar; esto exige una profunda revisión y conversión continua de su quehacer educativo.

En esta misma línea se comprende la "conversión pastoral" (capítulo 2, apartados 2.2.1.1; 2.2.3 y 2.3), es decir, la renovación de actitudes y medios de la Iglesia para el logro de sus objetivos y del fin último de la misión. Cuando se realiza la conversión pastoral y se ejerce la misión desde la alegría que brota de un corazón renovado, se realiza un acto educativo porque se comparte una nueva manera de ver y realizar la propia misión en la vida, desarrollándose desde la paz interior hacia una nueva manera de hacer las cosas. De manera inversa, cuando la educación se vive en una actitud renovada (una "conversión educativa"), se realiza un acto misionero, pues se contagia a los educandos de una nueva manera de vivir la propia formación de manera integral y plena, haciendo realidad el Reino de Dios, considerado como un Reino de alegría y felicidad plenas.

En suma, la educación y la misión *ad gentes* comparten la misma finalidad última: la humanización y la divinización de la persona humana es decir, la vivencia de la plenitud

de su dignidad mediante los cambios necesarios e intencionalmente provocados en su vida; humanización y divinización con consideradas integralmente como dos caras de la misma moneda,. El valor y efectividad de la educación y la misión *ad gentes* pueden evaluarse desde el impacto de este cambio desde una perspectiva personal y social. Un acto verdaderamente educativo es misionero porque promueve el cambio real de la persona y de la sociedad, y un acto verdaderamente misionero es educativo porque conduce a un cambio real y consciente de quien escucha y acepta la Buena Nueva de salvación. Ahora bien, si existe afinidad desde la finalidad, ¿Puede decirse lo mismo desde los medios?

3.3.1.4. Medios.

Hablar de medios de la educación y de la misión *ad gentes* significa hacer referencia a una gran variedad de formas utilizadas para llevar a cabo sus objetivos y su finalidad última; dado que se trata de objetos de estudio distintos en su naturaleza, sus medios no pueden ser totalmente los mismos; sin embargo, existen algunos elementos, propuestos a continuación, que hacen ver que un medio educativo puede ser misionero, y que un medio misionero puede ser educativo.

Desde la perspectiva de la educación católica, Nantes (2013) propone que la educación con inspiración cristiana debe considerar un currículum en clave pastoral; esto no significa, advierte:

> Explicitar contenidos de la fe en todos los ámbitos de aprendizaje. No se trata de transformar al docente en un predicador, de catequizar las ciencias, de imponer vínculos entre los contenidos y el evangelio, y mucho menos de teñir todo de un barniz religioso ñoño (p. 4).

No se trata de evangelizar el currículum, explica Nantes, sino de realizar un currículum evangelizador, lo cual significa inculturar la fe en la realidad contextual de los educandos y en la cultura de la sociedad donde se lleva a cabo la actividad educativa; se trata de desarrollar una propuesta curricular resignificada desde los valores del Reino de Dios; "hacer esta resignificación *a la luz del Evangelio* no es otra cosa que procurar que en ese proceso se haga presente la fe como perspectiva, como pregunta, como modo de ver la vida, la cultura, el mundo" (p. 5). Lograr esto, sostiene el autor, tiene una serie de implicaciones: una vinculación con la vida, considerada en su totalidad como en la realidad concreta de los

alumnos; unos supuestos antropológicos, enunciados anteriormente aquí, que parten de la dignidad humana y de una visión propositiva del ser humano y de la sociedad; una dimensión ética que lleva a la formación de ciudadanos responsables con la sociedad y en la promoción de la justicia, la paz y la integridad de la creación; un sentido utópico que conlleva el Reino de Dios; un alcance trascendente que conecta con el anuncio de la Buena Nueva de salvación; y prácticas de enseñanza y aprendizaje que promueven todo lo anterior de manera congruente. Con este currículum evangelizador, reitera, "no se trata tanto de que en cada asignatura 'se hable de Dios'[...] sino de que 'se pueda hablar de Dios'. Es permitir que se abran puertas y preguntas" (p. 7). Desde esta perspectiva es que se puede afirmar que con un currículum en clave pastoral todo acto educativo es misionero y toda actividad misionera realizada con los estudiantes es educativa.

En relación con la misión *ad gentes*, como se expuso en el segundo capítulo, Senior y Stuhlmueller proponen cuatro medios para realizarla (apartado 2.1.3.3): la proclamación directa, la crítica y la interpelación profética, el testimonio a favor del Evangelio y la transformación personal y social. Cuando se realizan estos medios en la misión, realmente se realiza un acto educativo, pues implementan medios integrales de crecimiento y de formación personal y social con un sentido profundo de trascendencia; de igual manera, cuando se realizan actos educativos que hacen presentes estas cuatro formas mencionadas, se realiza un verdadero acto misionero: Se comparte un contenido formativo, se forma en la mentalidad crítica constructiva y se trabaja en las áreas de mejora y crecimiento de los educandos, se forma desde el ejemplo de vida del docente mismo y se transforma la vida del educando y de su entorno; en este sentido, se contribuye desde la educación en un desarrollo formativo hacia la plenitud de vida en los valores del Evangelio.

Por otro lado, y en línea directa con la elaboración de un currículum en clave pastoral, está lo que el Papa Francisco propone como "pastoral en clave de misión" (capítulo 2, apartado 2.1.3.3.1), lo cual significa desarrollar la misión de manera que llegue a todos y se concentre en lo esencial que transforma a la persona desde la verdad experiencial de Jesús en la propia vida. Esta pastoral en clave de misión es uno de los distintivos del humanismo cristiano en la educación: Se trata de ir mucho más allá de una instrucción puramente académica y de la transmisión de conocimientos; no se trata de formar cabezas sino personas, incluido su corazón y su visión de la vida; se trata de una

"educación con clave de misión" con una apertura a todos sin distinciones, como es la cobertura universal de la educación como un derecho para todos; se trata de una experiencia de fe que transforma a la persona en su integralidad, como es el acto educativo que transforma continuamente a la persona. La pastoral y la educación en clave de misión son complejas y simples (no simplistas), lo cual posibilita que un acto pastoral sea profundamente educativo y que una educación con estas características se vuelva en un acto profundamente misionero.

Uno de los medios más efectivos que impulsan el logro de la finalidad de la educación y de la misión *ad gentes*, como se ha expuesto en diferentes momentos, es el testimonio vivido desde la autenticidad, como lo enfatizan tanto el paradigma humanista como los desafíos propuestos por el paradigma ecuménico emergente. Un acto educativo que contribuye a la plenitud de la persona y a su vida desde la autenticidad y la congruencia como testimonio de vida se convierte en un acto eminentemente misionero, pues se muestra que los valores educativos son posibles y reales; igualmente, un acto misionero que promueve el desarrollo integral de la persona y la lleva a comprometerse con el Reino de Dios es educativo porque impulsa la vida de de los educandos manera propositiva en camino hacia su plenitud de forma natural; el testimonio hace educativo un acto misionero y viceversa.

Finalmente, es significativo presentar los medios que María de Guadalupe como educadora utiliza en las apariciones en el Tepeyac. En la encomienda de la misión a Juan Diego, muestra una mezcla de cercanía (cariño, atención, dulzura) con autoridad (se muestra firme en su propósito de encomendarle una misión y de fortalecerlo cuando este quiere desistir). Mediante la combinación afectiva y efectiva de estas dos actitudes, María de Guadalupe realiza un profundo acto educativo y misionero, pues fortalece a Juan Diego en su fe en Dios y en sí mismo, lo empodera y lo impulsa a vencer dificultades para, desde su propia fe, promover la transformación de la realidad y de la historia de su pueblo, aun sin comprender la trascendencia y el impacto de su misión.

Hasta aquí se muestra desde algunos de los elementos fundamentales de la educación y la misión *ad gentes* que es posible responder afirmativamente a la pregunta hecha al inicio de este apartado. Ahora se abordará desde la perspectiva de la integralidad,

es decir, desde la educación comprendida como formación integral y desde la misión entendida como anuncio integral de la Buena Nueva.

3.3.2. Desde una perspectiva integral.

En este apartado se presentará una propuesta de fundamentación de que todo acto educativo es misionero y que toda actividad misionera es educativa desde la perspectiva de la integralidad de la educación y de la misión; primeramente desde sus objetivos en los paradigmas humanista y emergente ecuménico, es decir, la formación y la salvación integral; luego desde sus contenidos, la unión que debe existir entre la verdad y el bien (dimensiones académica y ética de la educación y la misión) en el amor, como elementos esenciales en la consecución de sus finalidades últimas; y finalmente desde la perspectiva personal y social de la persona humana.

3.3.2.1. Formación y salvación integral.

El paradigma educativo humanista tiene como objetivo la formación o el desarrollo integral de la persona en todas sus dimensiones, lo cual, visto desde una perspectiva correctiva, puede ser interpretado como una liberación de la ignorancia y de las limitaciones que impiden la plenitud y felicidad de la persona; desde una perspectiva propositiva, se trata de ofrecer los medios al ser humano en su camino hacia su autorrealización. Desde la misión *ad gentes*, el anuncio de la Buena Nueva busca, desde un ángulo correctivo, la liberación de las estructuras personales y sociales que impiden el crecimiento y desarrollo de la persona en su sentido de trascendencia; desde una visión propositiva, el anuncio de la muerte y resurrección de Cristo y ofrece una salvación integral mediante la conversión o cambio de vida y la construcción de una sociedad más justa y pacífica en el amor, lo cual es expresión de la presencia del Reino de Dios; la misión no se reduce a la enseñanza de una doctrina, promueve la liberación integral y la salvación igualmente integral de la persona y del pueblo de Dios. Estos elementos llevan a confirmar que un acto verdaderamente educativo, por ser humanizante, es misionero; y un acto misionero, por ser humanizante y divinizante, es verdaderamente educativo al desarrollar las capacidades del ser humano en su compromiso de fe hacia su realización y felicidad personal y comunitaria.

La visión de la educación como formación integral es continuamente propuesta por autores clásicos del humanismo cristiano, como se expuso en el primer capítulo. Por ejemplo, Clemente de Alejandría concibe la acción del pedagogo como el acompañamiento al niño en su formación académica (como una continuación de lo recibido en el salón de clases), lo que fortalece toda su vida desde sus virtudes; por ello se puede afirmar que un acto educativo que busca la transformación de la persona completa hacia el bien es misionero, y la actividad misionera, al buscar de la misma manera la transformación total de la persona, es educativa. Por otro lado, para San Agustín, respecto a la enseñanza, se encomienda al docente la formación de personas en todas sus dimensiones, incluida la de la trascendencia (capítulo 1, apartado 1.4.2); así considerado el acto educativo se convierte en misionero, pues al incluir el sentido de trascendencia se contribuye al plan de salvación integral que propone Jesucristo, el cual considera la redención total del ser humano, no sólo de su alma; la misión es formadora de la persona en una perspectiva integral, y en ese sentido se constituye en un acto educativo al promover el crecimiento de la persona, más allá del aprendizaje de contenidos, hacia su propia plenitud desde ahora y con un sentido de trascendencia hacia la vida eterna. Por ello, cuando se realiza el anuncio de salvación de forma completa se realiza un acto educativo, ya que se contribuye a formar personas de manera integral.

La formación integral es característica común de la educación y de la misión *ad gentes* en cada uno de los tres elementos expuestos por la CEC (capítulo 1, apartado 1.5.3) y que trascienden la educación concebida como transmisión de conocimientos: Que responda a las exigencias de la persona humana, que exista coparticipación entre educadores y educandos y que exista una experiencia educativa compleja y completa. Al existir estos elementos en la educación, se contribuye a que la persona se dirija a su desarrollo completo y se posibilita el desarrollo de todas sus facultades, incluida la espiritual, lo que contribuye a la misión de la iglesia y, en última instancia, a la misión de Dios, de salvar integralmente a la humanidad; de la misma manera, en la medida en que un acto misionero considera estos tres elementos se considera formativo integralmente y, por tanto, educativo. El logro de la educación y la misión *ad gentes* desde estos tres elementos contribuye enormemente a la implementación de un currículum evangelizador a la manera como lo define Nantes (2013) en el contexto de su congregación religiosa: “El conjunto de

oportunidades de aprendizaje que favorece el desarrollo integral de nuestros alumnos y que responde a las intenciones educativo- evangelizadoras de la misión marianista" (p. 9).

En esta misma línea, se mencionaba anteriormente (capítulo 3, apartado 3.1.2.4) que se concibe la educación, desde el humanismo cristiano, como el medio que posibilita al educando su desarrollo en el amor desde una formación integral que considera no sólo el ámbito académico (búsqueda de la verdad) sino también su actuar (vivencia del bien expresado en la justicia, la paz y la fraternidad), los cuales se conectan al amor; la combinación de estos tres elementos permite encaminarse a la vida bienaventurada, comprendida desde aquí y ahora como vida plena y autorrealización. La misión *ad gentes* se desarrolla en la integración de estos tres valores mediante el anuncio de un mensaje de liberación y salvación integral que parte del deseo de conocer y comunicar la verdad ofrecida por Jesucristo, que ha de transformarse en el bien vivido día a día mediante el amor, cuya fuente es Dios mismo.

La conversión integral propuesta por Lonergan lleva a la consideración de la educación como promotora del desarrollo de las facultades conciencia y voluntad como elementos necesarios hacia la libertad, la autorrealización y la plenitud: Ser consciente de la condición personal y social desde el conocimiento de su pasado, su presente y su proyección hacia el futuro; ser libre para crecer desde la autodeterminación; y tener la capacidad para decidir realizar los cambios que proyecten y encaminen al ser humano a su plenitud con sentido de trascendencia, liberándose de las condiciones que le impiden lograrlo. Estos elementos son necesarios para que, mediante la misión *ad gentes*, el ser humano responda de manera completa y total (consciente, libre y decidida) al llamado de Dios a seguirlo como elemento necesario de plenitud humana. En la medida en que un acto educativo provoca el desarrollo de la conciencia y la voluntad humanas en la libertad hacia su autorrealización, se realiza un acto misionero porque se provoca la apertura del ser humano a la escucha de Dios y a la respuesta a su llamado; la educación es formadora de hábitos que promueven este proceso y encaminan al ser humano hacia su plenitud, por ello es misionera.

Además del carácter integrador de la persona en la educación y en la misión *ad gentes*, se busca una integralidad en sus contenidos, lo cual redunda en la vida misma tanto

del agente como del destinatario; esto exige una unidad y congruencia entre la verdad y el bien, fundamentada en el amor.

3.3.2.2. Verdad y bien en el amor.

Como se expuso en el primer capítulo, Lonergan propone una conversión integral (apartado 1.4.4) como garantía de una verdadera formación integral del educando, lo cual implica un cambio en tres ámbitos: intelectual, como vuelta de la inteligencia; moral, como un cambio en la orientación de la deliberación y toma de decisiones; y religiosa, como un retorno hacia la trascendencia. Esta triple dimensión de la conversión desde la educación es realmente una conversión integral a la cual tiende la misión *ad gentes*; Lonergan propone un acto educativo que impulse un cambio en la mente, en la voluntad y en la vida completa con un sentido de trascendencia que no se reduzca a un ritualismo, sino con una vivencia existencial de la fe. Cuando el acto educativo trabaja en esta integralidad de la persona es eminentemente misionero porque la misión *ad gentes* busca provocar una conversión integral con las mismas características; cuando desde la misión se habla de una conversión religiosa, se comprende que tiene implicaciones en lo intelectual (conocimiento de la realidad y de la fe con actitud de apertura), en lo moral (cambio en el estilo de vida) y en la manera como la persona se relaciona con Dios sin reducirse a ritualismos o dogmatismos que refuerzan una fe acrítica; en ese sentido, el acto misionero es profundamente educativo; una misión realizada así es profundamente educativa, pues encamina a la persona a su propia humanización y divinización.

En este contexto es donde cobra un especial sentido la formación de mentes críticas desde la educación y la misión *ad gentes*. Es desde la verdad unida al bien que la educación cristiana pretende formar en un sentido crítico con una dimensión ética basada en valores inspirados en el Evangelio; aún en una educación laica debe haber esta formación crítica desde valores éticos. La misión *ad gentes* también forma mentes críticas desde los valores del Evangelio que implican un estilo de vida congruente y una visión que anuncia y denuncia en un diálogo profético respetuoso, pero firme y claro, para la construcción de una sociedad más humana. Un acto educativo que forma mentes críticas con un sentido ético de unidad entre la verdad y el bien es misionero, y un acto misionero que forma mentes

críticas desde el Evangelio, que propone la verdad y el bien desde su fuente (Dios) es educativo.

La relación que existe entre verdad y bien unidos en el amor es propuesta por autores humanistas clásicos, como San Agustín, para quien un auténtico acto educativo consiste en promover el desarrollo del amor en una persona y desde éste la búsqueda de la verdad y del bien; estos elementos llevan a la vida bienaventurada, comprendida en el lenguaje humanista como autorrealización, vida plena y felicidad completa. Dado que la misión requiere de estos presupuestos en el anuncio de la Buena Nueva como transmisión de la Verdad que es Dios, puede decirse que un auténtico acto educativo es misionero, y que todo acto misionero es educativo. Esta visión tenía particular importancia en tiempos de San Agustín, como aún sucede en la actualidad, en sectores donde la educación se orienta a formar personas "honorables" (competitivas, con un status social y económico superior, etc.); San Agustín considera que la educación verdadera debe ir contracorriente, formando personas completas con el desarrollo tanto de la verdad (conocimientos) como del bien (dimensión ética), como dos caras inseparables de una misma moneda; es decir, de la inteligencia y de la voluntad, del hacer y del vivir; inseparables uno del otro. Esto mismo busca la misión: Formar personas que conozcan y acepten su fe en la Verdad –Dios-, y que esta aceptación impregne su vida total, incluyendo obviamente su actuar (dimensión ética). Todo acto educativo termina siendo misionero al promover la verdad y el bien desde el amor; todo acto misionero termina siendo educativo al compartir la verdad y el bien desde el amor; ambos reman contracorriente, pero es la condición de una educación y una misión realmente humanizantes y divinizantes.

En esta misma perspectiva es como Benedicto XVI propone el concepto de "caridad intelectual" (capítulo 1, apartado 1.5.5); para él, este elemento une la búsqueda de la verdad con el bien desde el amor. El Papa Francisco (2013b) expresa de una forma muy bella la unidad entre verdad y amor en la encíclica *Lumen Fidei*, que en gran parte tiene como autoría al mismo Benedicto XVI; se trata de una cita un poco extensa, pero bien fundamentada en autores clásicos, que vale la pena compartir:

> Si el amor necesita la verdad, también la verdad tiene necesidad del amor. Amor y verdad no se pueden separar. Sin amor, la verdad se vuelve fría, impersonal, opresiva para la vida concreta de la persona. La verdad que buscamos, la que da sentido a nuestros pasos, nos ilumina cuando el amor nos toca. Quien ama comprende que el amor es experiencia de

> verdad, que él mismo abre nuestros ojos para ver toda la realidad de modo nuevo, en unión con la persona amada. En este sentido, san Gregorio Magno ha escrito que '*amor ipse notitia est*', el amor mismo es un conocimiento, lleva consigo una lógica nueva. Se trata de un modo relacional de ver el mundo, que se convierte en conocimiento compartido, visión en la visión de otro o visión común de todas las cosas. Guillermo de Saint Thierry, en la Edad Media, sigue esta tradición cuando comenta el versículo del Cantar de los Cantares en el que el amado dice a la amada: 'Palomas son tus ojos' (Ct 1,15). Estos dos ojos, explica Guillermo, son la razón creyente y el amor, que se hacen uno solo para llegar a contemplar a Dios, cuando el entendimiento se hace 'entendimiento de un amor iluminado' (núm. 27).

La realización de la caridad intelectual –vivencia de la unidad de la verdad y el amor- garantiza una visión integral de la realidad y del ser humano, a quien humaniza. De la misma manera, al buscar y transmitir la verdad revelada por Jesucristo, la misión *ad gentes* promueve la caridad intelectual como la unidad entre la verdad y el bien, expresado en un estilo de vida coherente con el Evangelio, y todo unido desde la vida y el amor de Dios hacia nosotros y del amor al prójimo, lo que implica la unidad de la dimensión vertical y horizontal del amor cristiano. Estos tres elementos propician una visión integradora de la realidad personal y social, lo que evita lo que en educación se hable sobre la tendencia fragmentadora de la realidad.

El Papa Francisco propone una educación desde el humanismo cristiano que lleve al amor, es decir, educar en el amor (capítulo 1, apartado 1.5.6), para desde éste ser generadores de vida en el mundo. Educar en el amor es la mejor manera de comprender que un acto educativo es misionero, pues esto es lo que busca la misión *ad gentes*: Compartir el amor de Dios; el proceso de catecumenado y el anuncio mismo tendría que ser un anuncio-denuncia (diálogo profético) fundamentado en el amor, hacia el cual debe tender como su fin, considerando que el Amor es Dios mismo. Cuando se educa en el amor se realiza la misión de Dios; igualmente, cuando se anuncia el amor transformante en la misión, se realiza un acto educativo. Verdad, bien y amor son tres caras o dimensiones de la misma realidad en la cual se debe educar y evangelizar al ser humano, considerado, como se verá en la siguiente sección, desde una perspectiva individual y social.

3.3.2.3. Dimensión personal y social.

A lo largo de este trabajo se ha hecho continuamente referencia a la complementariedad de las dimensiones personal y social del ser humano desde la educación y la misión *ad gentes*;

en esta sección se reitera dicha convicción como garantía de una formación y evangelización que sean realmente integrales.

Como se expuso en el primer capítulo, el paradigma humanista, desde la visión complementaria de Rogers y Freire (apartado 1.3.6), concibe a la educación como el proceso por el que la persona desarrolla sus capacidades para convertirse en un sujeto independiente y creador de su propio presente y futuro, así como de la transformación de la sociedad donde se desarrolla; en el caso de la misión de la Iglesia, el paradigma ecuménico emergente concibe a la misión como el anuncio de la Buena Nueva de salvación con un sentido de trascendencia considerando las dimensiones personal, comunitaria (sinodalidad) y social (solidaridad), incluido el entorno en el que se encuentra; aunque las escuelas de misionología han propuesto la conversión y la implantación de la Iglesia como finalidades de la misión, se ha ido comprendiendo que en medio del énfasis que una hace de la respuesta personal y la otra de la dimensión comunitaria, ambas se complementan y se unen como una respuesta integral de amor en la construcción del Reino de Dios en la sociedad, lo cual requiere de una promoción de la transformación social de acuerdo a los valores del Evangelio. Ambos paradigmas, uno educativo y el otro misionero, buscan la transformación de la persona, considerada de manera individual y colectiva; cuando esto se promueve en el acto educativo, éste se considera misionero, pues construye el Reino de Dios, y cuando se realiza en el acto misionero, éste es educativo debido a que promueve la transformación positiva de la persona desde su propio contexto individual y social.

Desde la perspectiva del humanismo cristiano, se hace continuamente un énfasis en la orientación social que debe tener la educación, en orden a trascender las expectativas individualistas y promover un cambio propositivo en la sociedad; en esta orientación social se considera la importancia de la virtud cristiana de la esperanza, la cual empuja al agente educativo y al educando a buscar y provocar una realidad mejor o, como mínimo, menos mala de la que se vive en la sociedad; la esperanza da un sentido profundo a la orientación social de la educación, la cual a su vez fortalece la esperanza. Cuando la educación se lleva a cabo con esperanza, trabajando por un futuro mejor, se realiza un acto misionero por colaborar hacia el Reino de Dios desde aquí y ahora; de la misma manera, cuando la misión *ad gentes*, lleva en esperanza en Dios a quien se le considera como su protagonista, se orienta a la transformación social, se realiza un verdadero acto educativo porque se

contagia a los evangelizados de un espíritu consolidado para asumir los desafíos de la misión hacia el siglo XXI, en particular la promoción de la justicia, la paz y la integridad de la creación, así como el ministerio de la reconciliación. Se puede decir, como referencia inspiracional, que la esperanza de un cambio era lo que motivaba a Juan Diego a cumplir la misión encomendada por María de Guadalupe; sin esta esperanza hubiera claudicado.

La misión *ad gentes* promueve una experiencia de comunidad al considerar al ser humano en su dimensión social mediante la vivencia de la fe como hijo de Dios y hermano de los demás en una comunidad cristiana, con un compromiso de transformación propositiva de su entorno de acuerdo a los valores del Reino de Dios. En ese sentido se trata de un acto educativo, debido a que promueve el fin mismo de la educación, enfatizado sobre todo desde el paradigma sociocultural y liberador: la construcción de una sociedad integrada en la que el sujeto, mediante el aprendizaje experiencial, se convierte en un sujeto comprometido con su entorno al compartir su propio aprendizaje experiencial a favor de la sociedad. Esta misma orientación doble, comunitaria y social, la tiene la educación al promover las habilidades sociales y de convivencia dentro de la institución educativa donde el educando se forma, así como la preocupación por la transformación social, con una especial atención hacia los más necesitados; la educación tiene una orientación social con una relación directa con la promoción de la justicia, la paz y la integridad de la creación mediante la solidaridad y la opción preferencial por los pobres y los excluidos de la sociedad; cuando esto se tiene en cuenta, se contribuye a la formación de personas comprometidas con la transformación propositiva con su entorno, constituyéndose así en un acto misionero al hacer presente el Reino de Dios y sus valores.

En suma, cuando un acto educativo atiende de forma comprometida la dimensión social del ser humano, promoviendo la justicia y la paz, se vuelve misionero, ya que a través de acciones formativas hace presente y consolida el Reino de Dios; de la misma manera, cuando un acto misionero se orienta hacia las preocupaciones y realidades sociales desde el mismo Evangelio en un diálogo profético, se vuelve educativo, ya que se forman personas y comunidades transformadoras de su realidad local y global. La dimensión social de la educación y de la misión *ad gentes*, integrada al compromiso por el crecimiento personal en el camino hacia la plenitud, debe ir mucho más allá de acciones de caridad desconectadas que muchas veces promueven el asistencialismo sin atender ni atacar las

causas de la desigualdad y la injusticia; esto, por el contrario, puede fortalecer relaciones de desigualdad e injusticia al "lavar conciencias" de manera superficial. Se trata de elaborar e implementar currículum evangelizadores que formen en el sentido crítico que, desde el propio desarrollo personal, se trabaje en construir los fundamentos de una sociedad más fraterna, justa, pacífica y de cuidado por la creación.

Además de considerar que un acto educativo puede ser misionero y una actividad misionera puede ser calificada como educativa desde la integralidad de la persona y del contenido, se abordará esta misma afirmación desde los agentes y las instituciones que realizan ambas actividades.

3.3.3. Desde sus agentes e instituciones.

Al hablar de agentes e instituciones se hace referencia a los actores que promueven la educación y la misión *ad gentes* mediante el diseño de programas y estrategias que logran de forma intencionada la finalidad última y los objetivos de cada una de estas dos disciplinas. En la educación se refiere primordialmente al docente, pero también, de manera más fundamental, a los padres de familia; también a las personas que colaboran en la implementación del currículum. En la misión *ad gentes* se refiere a los misioneros que por vocación se dedican de tiempo completo al anuncio del evangelio, consagrados y laicos, pero también a quienes lo hacen en momentos específicos, como es el caso de los catequistas; también se hace referencia a todo cristiano, pues participa de la misión de la Iglesia en virtud del bautismo. En cuanto a las instituciones educativas, se refiere directamente al sistema educativo y a las escuelas, y en la misión *ad gentes* a la Iglesia en general y a las comunidades y organizaciones que participan en la evangelización.

Los agentes educativo y misionero son la personas que participan de manera intencionada, con su actividad y su vida, en la labor pedagógica y evangelizadora. En la misión de la Iglesia se considera que los primeros y más fundamentales agentes son los padres de familia, quienes "con su ejemplo y su palabra son los grandes evangelizadores de su Iglesia doméstica" y de ellos depende, en buena parte, que esta Conferencia de Santo Domingo dé sus frutos. (CELAM; 1992, Mensaje a los pueblos de América Latina, núm. 40). Estas mismas palabras de se aplican a ellos mismos considerados como los "grandes

educadores de su escuela doméstica"; los padres de familia son los más fundamentales agentes educativos y misioneros; cuando educan evangelizan, pues inculcan los valores del Reino de Dios, aun cuando no hablen de Dios; cuando evangelizan, educan al formar personas con un sentido de trascendencia.

En la escuela, el educador, particularmente el católico, cuando está consciente de su responsabilidad como formador integral de personas, y cuando se compromete con su propia vida en esta tarea formativa y con un sentido de trascendencia compartiendo los valores del Reino de Dios, realiza una labor verdaderamente misionera; la labor docente así considerada, de hecho, no es una opción sino una misión para el educador católico, dado que la educación es verdaderamente una misión evangelizadora por el hecho de ser formador de personas; en este sentido, su actividad educativa, comprometida en la formación integral de las personas, es misionera; el educador católico es misionero, como afirma el documento de Santo Domingo: "El maestro cristiano debe ser considerado como sujeto eclesial que evangeliza, que catequiza y educa cristianamente" (CELAM, 1992, núm. 265). En sentido inverso, un acto misionero es verdaderamente educativo cuando el agente evangelizador anuncia la Buena Nueva con sus palabras y con su vida de manera comprometida y congruente, formando personas y comunidades de manera integral con un sentido de trascendencia; en este sentido, un misionero es un educador.

En la misión *ad gentes*, el laico ya no es visto como un mero receptor de información de manera pasiva, sino como un constructor de su propia experiencia de fe en la que Dios es el centro y el motor y se convierte en el sujeto de su propia fe más allá de los requerimientos externos; en este sentido, en la misión se produce un acto educativo que provoca que la persona crezca en sus convicciones y viva de acuerdo a ellas de manera propositiva, autónoma y constructiva.

Para lograr que el agente educativo y el misionero tengan un impacto real en su actividad, es muy importante que su labor vaya respaldada por un testimonio de vida sustentado en una espiritualidad propia, no necesariamente religiosa en sentido estricto, pues será ésta la que inspire sus acciones y actitudes de manera permanente y renovada; para un educador católico, esta espiritualidad se vuelve aún más imprescindible, pues es lo que le permite ser constructor consciente del Reino de Dios como colaborador en la misión

de la Iglesia mediante su labor educativa. Cuando el educador, creyente o no, desarrolla su actividad educativa desde la espiritualidad propia, se convierte en misionero al compartir en los educandos un sentido de vida sólido desde las propias convicciones, construyendo así, directa o indirectamente, el Reino de Dios desde aquí y ahora.

En el ejercicio de esta actividad educativa misionera, las actitudes del diálogo profético deben estar presentes para promover un encuentro dignificante con los destinatarios de su actividad, a la manera como María de Guadalupe lo hizo con Juan Diego, a quien dignificó y fortaleció en la realización de la misión encomendada; entre estas actitudes, como se ha mencionado, están el respeto y el reconocimiento crítico de la realidad (capítulo 2, apartado 2.2.2.5), pero también otras: lealtad a las propias convicciones, valoración a las diferencias, paciencia, ascesis, generosidad, humildad, apertura y reconocimiento de las diferencias y los prejuicios. Cuando el educador y el evangelizador ponen en práctica de manera integral estas actitudes, se realiza un acto educativo-misionero y un acto misionero-educativo porque se impulsa al destinatario en el camino del crecimiento mediante la construcción dialogal de proyectos comunes que impulsan a transformar aquello que impide el crecimiento de sus personas y de su entorno social.

Los agentes no actúan de manera independiente y espontánea, sino dentro de marcos formales que los organizan y los dirigen, de ahí la importancia de las instituciones educativas y misioneras, las cuales son medios necesarios en la consecución de la finalidad última y de los objetivos de la educación y la misión *ad gentes*; en el ámbito educativo se refiere, de forma general, al sistema educativo nacional o regional, y de manera particular a la escuela; en la misión *ad gentes* está la Iglesia en general, las diócesis y las entidades evangelizadoras; además, se incluye la escuela católica como institución educativa-misionera por contribuir, desde su mismo ser y quehacer, a la misión evangelizadora de la Iglesia desde la educación.

Una escuela verdaderamente católica, en cualquiera de sus niveles, es una escuela verdaderamente misionera; así lo explica el Papa Francisco (2013d):

> Las Universidades son un ámbito privilegiado para pensar y desarrollar este empeño evangelizador de un modo interdisciplinario e integrador. Las escuelas católicas, que intentan siempre conjugar la tarea educativa con el anuncio explícito del Evangelio,

> constituyen un aporte muy valioso a la evangelización de la cultura, aun en los países y ciudades donde una situación adversa nos estimule a usar nuestra creatividad para encontrar los caminos adecuados (núm. 134).

Esto se hace realidad cuando en la escuela católica se forma integralmente a los educandos mediante la participación activa de cada uno de los agentes educativos y cuando se considera la multidimensionalidad de la persona, así como sus aspectos individual y social.

La Iglesia y la escuela son instituciones que existen debido a su naturaleza, fundada en su misión. La escuela existe para educar personas y para contribuir al desarrollo integral de las comunidades y de las sociedades, proporcionando medios para la formación integral de quienes pertenecen a ella; se trata de un medio que facilita el camino para la autorrealización y la plenitud de quienes ahí estudian y laboran mediante programas curriculares; en el caso de la Iglesia, tiene su razón de ser por su envío a evangelizar, a anunciar el Reino de Dios para facilitar el camino hacia la salvación integral desde la vida en Dios en plenitud a través de programas evangelizadores. Cuando la escuela cumple cabalmente su finalidad, se desarrolla como misionera porque contribuye al fin último de la evangelización; cuando la Iglesia cumple realmente con su misión evangelizadora, se vuelve profundamente educativa al impulsar a la finalidad última de la educación.

Considerados los agentes y las instituciones como medios que, desde sus programas y actividades intencionados, impulsan que un acto educativo sea misionero y que la actividad misionera sea educativa, se considerarán ahora los desafíos que se le presentan a la pedagogía misionera o misiopedagogía de cada al siglo XXI.

3.3.4. Desde sus desafíos.

Desde la perspectiva de la educación, la CEM (2012) presenta en el cuarto capítulo de la obra referida una serie de retos que, en gran medida, van en la línea de los desafíos de la misión, presentados en el segundo capítulo de este trabajo de investigación; estos retos son: Recuperar la centralidad de la persona como el fundamento y el destino de las políticas y las acciones educativas, es decir, una educación centrada en el estudiante; asegurar una educación inclusiva, integral y de calidad, con una especial atención a las zonas rurales e indígenas; educar en la verdad y en la libertad para promover la paz a través de una formación trasversal en valores que se traduzcan en hábitos operativos y en virtudes;

reconocer el papel fundamental de la familia considerada como comunidad educativa y como célula originaria de la sociedad; convertir toda instancia eclesial y toda acción pastoral en un servicio educativo de la Iglesia; promover medios para que la escuela y los docentes cumplan su misión humanizadora como formadores de personas y ciudadanos en la libertad y la responsabilidad; propiciar que los medios de comunicación contribuyan a la educación sobre una base sólidamente ética mediante el desarrollo del sentido crítico de los estudiantes; promover la colaboración entre gobierno y sociedad en la tarea educativa, respetando el derecho de todos a recibirla; formar a los agentes educativos tanto en lo académico y pedagógico como en el desarrollo de sus habilidades como formadores integrales; y mirar a Cristo y a María como inspiradores del proyecto educativo. Los obispos mexicanos proponen, mediante estos desafíos, una educación que sea realmente transformadora de la realidad, trascendiendo su labor tradicionalmente instructora, colocando al ser humano en el centro. El cumplimiento de estos retos hace que la educación se vuelva profundamente misionera.

Desde la óptica de los desafíos de la misión *ad gentes*, expuestos en el capítulo anterior (apartado 2.2), permiten que ésta sea profundamente educativa al formar en el diálogo profético que lleva a colaborar con todos en la formación de personas y sociedades íntegras e integradas. Este diálogo profético es el medio primordial para la consecución de los desafíos educativo-misioneros y misionero-educativos, que se abordarán en las siguientes secciones.

3.3.4.1. Diálogo profético.

Uno de los elementos fundamentales en la consecución de la tarea educativa desde el paradigma humanista, y de la misión evangelizadora de la Iglesia desde el paradigma emergente ecuménico, es el diálogo que permite que el agente y el destinatario interactúen y se enriquezcan mutuamente en la consecución de su fin último y de sus objetivos. Cuando un acto educativo o misionero, inspirado por el paradigma humanista y por el emergente ecuménico, está abierto a colaborar con otros modelos desde la conciencia de que ningún paradigma es perfecto ni contiene en sí mismo la respuesta a cada una de las problemáticas que plantea la realidad, se realiza un acto verdaderamente educativo y misionero con

carácter "ecuménico" al abrirse a nuevas formas de educar teniendo como centro la persona del educando y no la propia teoría ni ningún particularismo.

Este diálogo en la misión se desarrolla desde unas actitudes básicas que han de fomentarse en el intercambio a diferentes niveles con el interlocutor: respeto, lealtad a las propias convicciones, valoración a las diferencias, paciencia, ascesis, generosidad, humildad y actitud crítica antes las diferencias y los prejuicios, principalmente; dichas actitudes, en el campo de la educación, permiten que el educando se sienta reconocido como persona y, al mismo tiempo, se convierta en sujeto activo de su propio conocimiento en el reconocimiento del docente como persona. En la educación dichas actitudes son básicas en la búsqueda y transmisión de la verdad y en el desarrollo del estudiante como persona integral; cuando dichas actitudes se encuentran presentes en el acto educativo, éste es misionero, pues abre el camino para el desarrollo de la capacidad dialogal en la formación integral del estudiante en su búsqueda y consecución de la verdad.

El diálogo de ninguna manera suple la tarea directiva del agente, quien de forma intencionada propone medios curriculares y evangelizadores, pero considera el rol activo de sus destinatarios en la construcción del conocimiento y en la formación de sus personas y sociedades. Cuando se logra un equilibrio entre el diálogo por un lado, y la enseñanza y el anuncio por el otro, con la presencia de las actitudes requeridas y enunciadas anteriormente para lograr dicho equilibrio, se realiza un verdadero acto educativo-misionero y misionero-educativo, pues a través de ambos se promueve la transformación del ser humano hacia su plenitud con un sentido profundo de trascendencia.

Desde la perspectiva de la misión *ad gentes*, el diálogo no exime al agente de su responsabilidad de anunciar con respeto las verdades y los contenidos de la Buena Nueva de Salvación; cuando esto se realiza, se lleva a cabo un profundo acto educativo, pues se posibilita que la otra persona tenga claridad sobre las convicciones del misionero y que conozca el camino propuesto por Jesucristo para la salvación, ampliando así su horizonte y enriqueciendo su cosmovisión, a la vez que el agente se enriquece con la cosmovisión y la manera de pensar del destinatario. De manera análoga, cuando se dialoga en la educación al mismo tiempo que se comparten los contenidos educativos y se exigen los aprendizajes intencionados de forma profesional y competente, se realiza un acto misionero porque se

forma al educando en el desarrollo de las propias habilidades consideradas como dones de Dios, caminando así hacia su propia plenitud y contribuyendo a la de los demás.

En la medida en que el acto educativo se realiza con contenidos apegados a la verdad y a la formación de personas sólidas y a la construcción de sociedades integradas, en la medida en que esto se realiza con el testimonio de vida mediante actitudes y el compromiso del docente, se realiza un acto misionero, pues se forman personas sólidas e integradas que se inspiran en el compromiso del docente desde su vida entera en la formación.

Pero para que este diálogo sea efectivo en la consecución de los objetivos de la educación y la misión *ad gentes*, debe ser profético porque busca provocar, mediante el anuncio y la denuncia, la transformación propositiva de la persona, haciéndola consciente de aquellas áreas de su vida y su manera de pensar que le impiden el desarrollo hacia su plenitud y hacia Dios. Una educación desarrollada mediante el diálogo profético es misionera porque promueve la plenificación de la persona, su humanización, le permite crecer al hacerle ver sus áreas de oportunidad desde el amor y el respeto contribuyendo a que asuma los valores que están en concordancia con el Evangelio; una misión llevada a cabo mediante el diálogo profético, además de promover la humanización del interlocutor al permitirle reconocerse con su valor completo frente a los otros, le permite divinizarse al instarlo, respetando profundamente su libertad, a abrirse a la vida de Dios mediante el seguimiento a Jesús. Al realizar la educación y la misión desde el diálogo profético, se contribuye a la construcción del Reino de Dios.

A través del diálogo profético en la educación se pretende impulsar el desarrollo de mentes críticas y propositivas en la construcción de una sociedad más sólida y más humana mediante el anuncio de nuevas realidades personales y sociales, así como en la denuncia de aquello que impide lograrlo; esto es lo que la misión busca lograr mediante el diálogo profético, que anuncia la salvación y denuncia lo que impide al ser humano lograr esta nueva humanidad en el amor de Dios. En la medida en que la educación se realiza en el diálogo profético, ésta se realiza como un acto misionero, al contribuir de manera implícita en la construcción del Reino de Dios.

Es desde esta perspectiva como se abordarán algunos desafíos en los que se constata que un acto educativo es misionero y una actividad misionera es educativa.

3.3.4.2. Justicia, paz y reconciliación.

Como se ha expuesto, la educación y la misión *ad gentes* tienen una dimensión social, no solamente porque sus destinatarios viven en una sociedad, sino porque tienen una responsabilidad ética de involucrarse en ella, al igual que los agentes educativos y evangelizadores, para su transformación y, además, desde la misión, para hacer realidad en ella la presencia del Reino de Dios. Desde esta perspectiva, lo descrito en el documento conciliar misionero *Ad Gentes* se aplica a la misión y a la educación:

> Trabajen los cristianos y colaboren con los demás hombres en la recta ordenación de los asuntos económicos y sociales. Entréguense con especial cuidado a la educación de los niños y de los adolescentes por medio de las escuelas de todo género, que hay que considerar no sólo como medio excelente para formar y atender a la juventud cristiana, sino como servicio de gran valor a los hombres, sobre todo de las naciones en vías de desarrollo, para elevar la dignidad humana y para preparar unas condiciones de vida más favorables (Pablo VI, 1965c, núm. 12).

Los esfuerzos por la paz, la justicia y la reconciliación, así como aquellos por la promoción de la integridad de la creación, tienen como objetivo contribuir a hacer más real la dignidad de todo ser humano a la manera como lo explica Yurén (1996): "El concepto de 'dignidad humana' representa al conjunto de reivindicaciones no excluyentes de hombres y mujeres a lo largo de la historia" (p. 266). Cuando la misión *ad gentes* promueve la erradicación de las estructuras de injusticia y violencia construyendo la reconciliación personal y social, se realiza un acto profundamente educativo, pues se construyen de forma conjunta nuevas formas de relación construidas desde la justicia, la paz y la fraternidad; de igual manera, cuando en la educación se realiza esto mismo, se realiza un acto misionero porque se contribuye a construir el Reino de Dios desde el amor al reconocer al otro como hermano. Además, y como se ha reiterado, para que un acto sea conjuntamente misionero y educativo debe ir hasta las causas que provocan injusticia, violencia y la división.

Como se ha explicado anteriormente, la solidaridad y la opción preferencial por los pobres (capítulo 2, apartado 2.2.2.3; capítulo 3, apartado 3.1.3.5) son elementos fundamentales para asumir este desafío. Cuando en la misión se promueve la solidaridad

desde la sinodalidad como un elemento que une a los seres humanos se realiza un acto educativo, dado que se forma a las personas en un sentido profundamente fraterno y comunitario en la unión de fuerzas para construir sociedades más unidas y conscientes de que lo que sucede al prójimo no nos es ajeno; de la misma manera, cuando se promueve la solidaridad en la educación, ésta se vuelve misionera al anunciar implícitamente el Reino de Dios al aniquilar la indiferencia mediante el reconocimiento de los otros como hermanos a quienes se alivia en sus necesidades; mediante la solidaridad se hace más palpable el Reino de Dios vivido en comunidad. Este elemento es el que nos conduce a la opción preferencial por los pobres; al acercarse a ellos en la educación para poner en práctica lo aprendido, se ejerce la solidaridad con quienes no han tenido los medios para recibir dicha educación; la educación vivida así es misionera, pues promueve la justicia social. Al mismo tiempo, cuando en la realización de la misión de la Iglesia se llevan a cabo acciones que favorecen la promoción de la justicia, la paz y la integridad de la creación orientadas a los pobres y a las periferias, se realiza un acto educativo, ya que la actividad misionera se encamina a favorecer la formación integral de sus destinatarios, construyendo así el Reino de Dios desde ahora.

Junto a la promoción de la justicia y de la paz se encuentra el ejercicio del ministerio de reconciliación que conduce a la unidad. Cuando ésta es ejercida como un ministerio en la misión y, en ese sentido, como un servicio desinteresado a la sociedad e inspirado en la importancia de las relaciones fraternas que reconocen a Dios como Padre, la actividad misionera se vuelve educativa por promover sociedades que crecen en la fraternidad en el camino hacia su plenificación; por su parte, cuando la educación es ejercida en la reconciliación y en la promoción de la unidad en la comunidad, ésta se vuelve misionera, pues se construye una sociedad que se libera del pecado, concebido como causa de división entre los seres humanos, y se acerca a la fraternidad comenzada y fortalecida por la muerte y resurrección de Cristo, quien echó abajo la distinción entre judíos y gentiles (“salvados” y “paganos”) en el establecimiento de nuevos lazos como hijos del mismo Dios unidos en la fraternidad.

La misión *ad gentes* busca la integración de los grupos humanos y de las personas en un sentido profundo de familia humana y de fraternidad desde el diálogo profético que anuncia el Reino de Dios de justicia y paz, y que denuncia aquellas situaciones de división

y de pecado. La educación busca el mismo fin, promueve la unidad y la fraternidad de los grupos humanos mediante el establecimiento de relaciones fraternas dentro de la comunidad educativa; además, tiene el desafío de formar personas propositivas que, mediante el ejercicio de su profesión, promuevan la unidad del género humano en los lugares donde se desarrollan; cuando la educación logra esto, está contribuyendo a la misión de la Iglesia y, por tanto, se convierte en misionera. Un ejemplo de reconciliación e integración de dos grupos sociales antagonistas es el acontecimiento guadalupano; la Virgen de Guadalupe, educadora y evangelizadora, reconcilia mediante sus apariciones dos pueblos que se consideraban enemigos, los humaniza encaminándolos hacia su plenitud, los fortalece en la fe y los acerca con Dios y de manera mutua haciendo de ellos un solo pueblo y una comunidad cristiana.

Un acto misionero que trabaja por la reconciliación desde la verdad es profundamente educativo porque ayuda a comprender de manera profunda las raíces y la complejidad de la división y ayuda a aprender nuevas maneras de realizar relaciones fraternas en la unidad; cuando un acto educativo hace lo mismo es eminentemente misionero porque de manera implícita promueve a Dios, quien es en sí mismo Verdad, y a su hijo Jesucristo, el camino, la verdad y la vida. La vida de Dios se hace más patente en un lugar donde la reconciliación se realiza desde la verdad con humildad y sin revanchas.

3.3.4.3. Diálogo interreligioso e inculturación.

Los temas de diálogo interreligioso y de inculturación, centrales en la misión *ad gentes*, se han abordado indirectamente en la educación desde la perspectiva del diálogo profético y de la transmisión de la cultura. En ambas de muestra al acto educativo como misionero y viceversa, desde estos desafíos del siglo XXI.

En el apartado de diálogo interreligioso en el segundo capítulo se presentaron dos definiciones con elementos comunes (apartado 2.2.2.4): la búsqueda de relaciones positivas y constructivas, el encuentro de personas (no de credos), el conocimiento y enriquecimiento mutuo, la búsqueda y la obediencia a la verdad, el respeto y la libertad. La práctica misionera del diálogo interreligioso que contiene estos elementos y características es profundamente educativa por formar a quienes participan y por llevarlos a la construcción

conjunta de proyectos que construyen una sociedad más fraterna y justa por medios que ninguna de las dos partes podría realizar por sí sola; también se educa a la sociedad a través el testimonio del encuentro de personas con diferencias reales y sustanciales en sus creencias, pero con reconocimiento respetuoso de lo que se tiene en común, lo que hace real la posibilidad de una sociedad más fraterna. De manera análoga, cuando las características del diálogo interreligioso enunciadas se realizan en la educación, evidentemente se realiza un profundo acto misionero por promover la realización el Reino de Dios de justicia, fraternidad, igualdad e inclusión.

El diálogo interreligioso es posible sólo cuando se reconoce lo común por encima de las diferencias y se ponen en práctica estas posibilidades para la construcción de una mejor sociedad. Con esta actitud y perspectiva de acción, el acto misionero se vuelve educativo al ayudar a propios y extraños a darse cuenta de las grandes posibilidades del diálogo que logra superar las diferencias por encima de los prejuicios; cuando en la educación se realiza este mismo esfuerzo y se forma a los educandos en la colaboración trascendiendo las diferencias, sin negarlas ni subestimarlas, se produce un acto misionero porque se posibilitan relaciones más fraternas en las que se reconoce al otro como un semejante y, desde el amor, se construyen proyectos constructivos que terminan siendo, a final de cuentas, signos de la presencia del Reino de Dios en nuestro mundo.

El diálogo interreligioso favorece el encuentro con personas de diferentes tradiciones religiosas para promover la búsqueda y el conocimiento de la verdad y la construcción de un mundo más humano y fraterno, contribuyendo así a escudriñar las razones que dan el sentido último de la vida. Desde esta perspectiva, la educación tiene el desafío de promover el encuentro entre personas de diferentes ideologías y credos religiosos en una misma comunidad educativa para buscar y compartir la verdad, poniendo como centro de la actividad dialogal lo que existe en común y buscando la construcción de una comunidad educativa más humana y fraterna; esto convierte a la actividad educativa en un profundo acto misionero y se contribuye a la humanización de los educandos, siendo éste uno de los objetivos de la misión.

En relación a la inculturación, ésta tiene un doble objetivo desde la misión *ad gentes*: El primero es contextualizar el mensaje del Evangelio para que sea comprensible y

creíble a los destinatarios de la misión; esto requiere de un conocimiento profundo de la cultura para encontrar elementos comunes y desde ellos promover un diálogo profético con quienes se dirige la misión desde el anuncio del Evangelio. El segundo objetivo es la purificación de la cultura mediante desde los valores del Evangelio y del Reino de Dios; no basta con dialogar, debe haber una transformación mutua del evangelizado y del evangelizador en el encuentro del Evangelio con la cultura desde una profunda actitud de respeto. En la educación sucede un proceso similar: Se "incultura" la educación considerando el contexto y, desde el diálogo con la propia cultura, se desarrollan programas educativos que, al promover respetuosamente los valores de dicha cultura, la transforman propositivamente con los valores del Reino de Dios que plenifican los grupos sociales a quienes pertenece la cultura evangelizada. Desde esta perspectiva, se considera que el acto educativo es misionero, pues promueve la transformación propositiva de la cultura.

Considerando la definición de inculturación propuesta por Arrupe (capítulo 2, apartado 2.2.2.5) con sus tres etapas de fecundación, asimilación y transformación, se puede afirmar que cuando éstas son vividas en la misión *ad gentes* se logra un verdadero acto educativo debido a que se contribuye a la humanización de una sociedad con los valores del Evangelio y se contribuye a plenificar a las personas en su proceso de transformación continua; de la misma manera, cuando la educación se incultura mediante el recorrido de estas mismas etapas, logrando que los contenidos educativos y la finalidad de la educación transformen una sociedad haciéndola más humana y más plena, se contribuye al fortalecimiento y purificación de la propia identidad cultural, realizando así un acto misionero, coadyuvando al logro de la finalidad de la misión.

Como se ha mencionado, la inculturación contribuye a purificar las culturas mediante la promoción y la encarnación de los valores del Evangelio (capítulo 2, apartado 2.2.2.5), produciéndose así un acto educativo al promover la formación de personas y de colectividades mediante la construcción de relaciones fraternas de mayor calidad; de la misma manera, cuando se purifica la cultura de situaciones negativas, tales como las que menciona el Papa Francisco (machismo, adicciones, violencia, indiferencia religiosa, superstición, etc.) desde la educación, ésta se reviste de un carácter misionero, ya que se trabaja por la liberación del pecado y de sus efectos, instaurándose así gradualmente el Reino de Dios.

En muchos lugares, como es el caso de México, la labor misionera inculturada de los religiosos venidos de Europa trajo una gran contribución en el desarrollo cultural de los pueblos, como ha sido el hecho de introducir métodos catequéticos a través de imágenes, la introducción de formas escritas de las diferentes lenguas a partir del alfabeto, la enseñanza de oficios, entre otros ejemplos. Todo esto contribuyó en su tiempo al desarrollo de las habilidades y potencialidades de los destinatarios de la misión. Además, gran parte del éxito del mensaje misionero y educativo del acontecimiento guadalupano se debe al carácter contextualizado e inculturado de su mensaje que, con profundo respecto a las realidades de dos grupos antagónicos, los españoles y los indígenas, logra su encuentro hacia una integración mediante una actitud reconciliadora en la imagen de una mujer-Madre de Dios mestiza, con una vestimenta propia de las mujeres indígenas y cargada de simbología comprendida por ellos, hablando su propia lengua, pero también con un nombre que reconoce la fe y la tradición de los españoles. La aparición de la Virgen de Guadalupe constituye un profundo acto misionero que es educativo, y un profundo acto educativo con un carácter profundamente misionero al promover la presencia del Reino de Dios en tierras mexicanas, transformando su cultura en una progresiva unidad; esto se muestra también en la voluntad de María de Guadalupe de construir un templo para adorar a Dios en un lugar donde se adoraba a la Tonantzin, reconociendo la realidad indígena y promoviendo la fe cristiana compartida por los misioneros europeos

El diálogo interreligioso y la inculturación van de la mano particularmente en países donde el cristianismo no está suficientemente enraizado, en sociedades plurales y en las grandes ciudades. En estos contextos es de gran ayuda la colaboración conjunta de la misión *ad gentes* y de la educación.

3.3.4.4. Iglesia y escuela en salida y opción por los jóvenes.

Estos dos desafíos de la misión *ad gentes* van entrelazados porque solamente en la medida en que la Iglesia y la escuela están dispuestas a salir de sus muros para tocar la sociedad y entrar en diálogo con ella se puede impactar en la manera de pensar y de vivir de los jóvenes y se pueden aprovechar sus energías y su sensibilidad en beneficio de su entorno.

La Iglesia ha sido desafiada por el Papa Francisco a salir de sus límites, es decir, a dejar la zona de confort para ir al encuentro de los más alejados en una perspectiva geográfica, social y cultural, para compartir con ellos mediante el diálogo profético una nueva manera de relacionarse con Dios y con ellos mismos; se trata de una opción preferencial por los alejados para, en una actitud dialogal, compartir con ellos un mensaje de esperanza y ayudarles a darse cuenta de sus potencialidades en beneficio de su desarrollo personal y social en todas sus dimensiones para una mejor calidad de vida, haciendo así presente en ellos el Reino de Dios; en ese sentido, una Iglesia en salida es una Iglesia educativa por ser transformadora de personas y grupos en camino a su plenitud. Desde esta perspectiva, la escuela también está llamada a ir en salida, lo que significa salir en busca y atención a los más excluidos, comenzando por la misma comunidad educativa, hacia aquellos que por desempeño académico, por habilidades o posibilidades económicas son excluidos por la mayoría; ser escuela en salida también significa su orientación hacia los sectores sociales más apartados en todos los sentidos, para ofrecerles medios de formación y superación integral desde la responsabilidad ética de compartir con los que han tenido menos oportunidades de formación; cuando se desarrolla en estas dos salidas, la escuela se vuelve una misionera, pues se promueve la construcción de una sociedad y una comunidad educativa más abiertas al Reino de Dios, Reino de justicia, paz y fraternidad.

En el caso de la Iglesia en salida, el Papa Francisco (2013d) propone cinco pasos pedagógicos, aplicables también en la educación: primerear, involucrarse, acompañar, fructificar y festejar; se trata de tomar la iniciativa de ir al encuentro del destinatario, comprometerse con él, acompañarlo, ayudarlo a dar frutos, y celebrar con él en la alegría; se trata de un proceso educativo en el que tanto la misionología como la pedagogía se enriquecen enormemente. Cuando la Iglesia en su misión *ad gentes* lleva a cabo estos pasos se vuelve educativa porque establece un proceso claro que ayuda a que las personas y las comunidades se formen con un profundo sentido de trascendencia y de conexión con Dios, culminando con la celebración en la fe; cuando la educación sigue este mismo proceso se hace misionera debido a que contribuye, mediante un método evangelizador que lleva al establecimiento gradual del Reino de Dios, a obtener logros personales y sociales y culminando con el reconocimiento celebrativo de su avance.

La opción preferencial por los jóvenes será efectivamente asumida en la medida en que la escuela y la Iglesia estén en una actitud de salida para acompañarlos en su contexto y dialogar con ellos proféticamente, interpelándolos y dejándose interpelar por ellos. Esta opción es una de las áreas donde más palpablemente se muestra que un acto misionero es realmente educativo debido a que, en el acompañamiento al joven se le ofrecen medios para una formación integral que tiene en cuenta su sentido de trascendencia y de felicidad total desde el anuncio del Evangelio y el seguimiento radical a Jesús. De la misma manera, en la medida en que la educación asume una opción preferencial por los jóvenes, se les atiende de manera cercana e integral, se les apoya en su crecimiento y en la integración de sus ideales con un sentido de trascendencia desde la promoción de la justicia, la paz y la integridad de la creación, impulsando así su inserción en la dinámica del Reino de Dios en su camino hacia la plenitud y felicidad desde un rol activo y asumido por ellos mismos, como explica Nantes (2013) en el contexto escolar:

> Necesitamos efectivamente promover una nueva *inculturación de la fe*, en el mundo de la vida de los jóvenes, que se encarne en mediaciones culturales válidas. Y en coherencia con un currículum que busca diseñar y ofrecer *oportunidades de aprendizaje* para que el sujeto educando lo construya, del mismo modo deberíamos entender que la inculturación de la fe en el mundo de los jóvenes la protagonizarán ellos mismos, siempre que encuentren contextos y personas que favorezcan y orienten ese proceso (p. 9).

La Iglesia y la escuela en actitud de salida, así como su consecuente opción preferencial por los jóvenes vivida desde la misión *ad gentes* y la educación, impulsa a todos, en especial a este sector social, en su proceso de humanización y divinización como agentes propositivos y transformadores de la sociedad.

3.3.4.5. Diálogo fe-razón y fe-ciencia.

El desafío del diálogo entre fe y razón y entre fe y ciencia, promovido recientemente de forma renovada por el Papa Benedicto XVI, constituye uno de los más antiguos, más actuales y más arduos retos tanto desde la misión *ad gentes* como desde la educación, particularmente para sus agentes, pues unos realizan su actividad apoyados en la fe (misioneros) y otros se centran más en la razón y en la ciencia (educadores). El desafío consiste en establecer un diálogo profético que permita partir del terreno común para establecer vínculos que lleven a una visión integral de la realidad compleja y que

posibiliten que un acto educativo realizado en la academia sea profundamente misionero y que una actividad misionera sea educativa al enriquecer la riqueza de la academia. Muchas de las dificultades vienen de los prejuicios marcados por experiencias en el pasado lejano y reciente.

En cuanto al diálogo entre fe y razón, es importante reconocer que han quedado atrás las pretensiones exclusivistas de la Iglesia en las que se presentaba la educación cristiana como la única verdadera, desechando otras maneras de implementación de la tarea educativa; en la Iglesia postconciliar se reconoce la necesidad de establecer un vínculo de diálogo entre fe y razón para lograr una visión integral de la realidad y del ser humano, pues es la única manera como se puede lograr una formación personal y social que sea realmente integral; cuando la misión *ad gentes* adquiere este encuentro dialogal con humildad y con una actitud crítica y propositiva, se vuelve educativa al promover una visión más amplia e integral de los interlocutores y de su realidad. Una expresión de este cambio de actitud en la Iglesia es el hecho de dejar atrás la consideración de que fuera de la Iglesia (y de la fe) no hay salvación y su reconocimiento con humildad de las grandes contribuciones que la razón ha dado al mejoramiento de la calidad de vida humana. De la misma manera, un verdadero acto educativo que promueve el diálogo de la razón con la fe en una actitud abierta y sin prejuicios excluyentes se vuelve misionero, pues promueve una visión más integral de la realidad y amplía las perspectivas del conocimiento que incluye el sentido de trascendencia ofrecido por la fe.

De manera similar y complementaria está el diálogo entre la fe y las ciencias, obstaculizado por siglos debido a los tremendos prejuicios que han existido entre el mundo científico y el eclesial. Cuando se promueve verdaderamente este diálogo desde la misión, se realiza un acto educativo al contribuir a la ampliación de horizontes en la búsqueda y transmisión de la verdad compleja para el enriquecimiento mutuo. Cuando se promueve este diálogo desde el ámbito de la educación, se produce un acto misionero al hacer más patente la realidad única en la que lo natural y lo sobrenatural se complementan de manera enriquecedora, haciendo más patente la totalidad e integralidad del Reino de Dios. Este diálogo, cabe señalar, es profético porque anuncia propositivamente y denuncia críticamente, y los primeros beneficiarios son quienes participan en él, y de manera

secundaria, pero no menos importante, las comunidades eclesial y científica, así como toda la sociedad, al reconocer la realidad unitaria y compleja desde la fe, la razón y las ciencias.

Cuando en una institución educativa se promueve la apertura para el diálogo entre la fe y la razón y entre la fe y las ciencias como un esfuerzo conjunto para buscar y comprender de manera más integral la verdad y para una transformación más profunda de la realidad, se realiza un acto profundamente misionero, ya que, trascendiendo una tendencia proselitista, se promueve la apertura hacia la realidad compleja e integral que incluye la trascendencia, posibilitando así la acción de sembrar la semilla de la Palabra de Dios en los estudiantes sin tendencias de adoctrinamiento

No se niegan elementos que pueden llevar a afirmar que un acto educativo es diametralmente distinto a una actividad misionera, sobre todo desde la consideración de que el primero se mueve en el plano de la razón y de las ciencias y el segundo se desarrolla desde la perspectiva de la fe, o desde la convicción de que tienen objeto de estudio y metodologías que, desde la experiencia mostrada a través de la historia, son muy diferentes. Sin embargo, considerando los elementos comunes expuestos en la primera parte de este capítulo, desde la visión paradigmática, sus elementos básicos y sus desafíos, es posible afirmar, como se expuso en este último apartado, que en la perspectiva más fundamental, un acto verdaderamente educativo es misionero y una actividad profundamente misionera es educativa en la medida en que contribuyen a la autorrealización y a la plenitud del ser humano, considerado de forma personal y social, es decir, a su humanización y su divinización. Es en este sentido que se afirma con convencimiento que existen los elementos básicos para construir una pedagogía misionera o misiopedagogía que contribuya de manera coordinada y sistemática al fin último de la educación y de la misión *ad gentes* en beneficio del mismo ser humano.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo de investigación se ha hecho un recorrido de los conceptos de educación y misión *ad gentes*, con sus temas fundamentales, para establecer un diálogo entre estos dos en orden a sistematizar y justificar los elementos fundacionales de lo que puede constituirse como una pedagogía de la misión o "misiopedagogía", comprendida como el esfuerzo interdisciplinario de la pedagogía y la teología, a través de la misionología, que a largo plazo enriquezca la teoría y práctica educativa y misionera en la consecución de sus objetivos últimos; este diálogo se ha desarrollado desde el paradigma educativo humanista en su enfoque cristiano, y desde el paradigma misionero emergente ecuménico.

De entre diferentes clasificaciones paradigmáticas de la educación, se ha optado por la de Hernández (1988) por estar desarrollada desde la psicología de la educación, la cual toma como criterio central el desarrollo de las personas, considerado como una gradualidad constante e ininterrumpida a lo largo de toda la vida, y también porque considera que ningún paradigma se implementa de forma pura y autónoma, sino que a final de cuentas todos se complementan con diferentes énfasis en beneficio de los destinatarios de la educación; una razón más estriba en el hecho de que este autor presenta al paradigma humanista de forma sistemática e independiente.

Desde la perspectiva del paradigma humanista, se han expuesto cuatro autores: Carl Rogers, quien se centra en el desarrollo de la persona en camino a su autorrealización y a su plenitud; Paulo Freire, que concibe la educación como un medio que contribuye a la construcción de una sociedad más humanizada y, por tanto, liberadora, justa e igualitaria; Edgar Morin, quien considera la complejidad de la realidad, indicando que en el proceso educativo el individuo no puede concebirse sin la sociedad, ni la sociedad sin los individuos; Octavi Fullat, que apuesta por una educación personal, social y cultural como un elemento inseparable de la misma naturaleza humana. Aunque aparentemente las visiones de Rogers y Freire se oponen desde sus respectivos énfasis, en el fondo se complementan, pues mientras un se focaliza en el desarrollo de la persona como individuo, el otro enfatiza el desarrollo social; además, estas dos visiones son enriquecidas por las propuestas de Morin y Fullat, quienes abogan por la inseparabilidad de lo personal y lo

social. El ser humano no puede ser educado ni comprendido desde una perspectiva puramente individual o social; tanto el pensamiento complejo como la visión de educación como inseparable de la persona y la cultura requieren de ambas dimensiones humanas.

El paradigma humanista parte de un fundamento antropológico positivo, considera al estudiante como sujeto primario y activo de su propia educación, y a los demás agentes –padres, docentes, directivos, compañeros, etc.- como facilitadores de su desarrollo hacia su autorrealización o plenitud, comprendida de forma total, es por ello que la educación, desde este paradigma, se considera fundamentalmente como formación integral.

El enfoque pedagógico que se considera en este trabajo es el humanista cristiano, el cual considera la educación como el medio por el que el ser humano camina hacia su desarrollo y plenitud con un sentido de trascendencia; concibe al hombre como dotado de valor y dignidad fundamentalmente por el hecho de ser creado a imagen y semejanza de Dios y por poseer facultades que lo hacen diferente y superior a las demás creaturas, como es la inteligencia y la voluntad, por lo que posee conciencia y libertad. Desde este fundamento antropológico, se concibe la educación como integradora en la búsqueda y transmisión de la verdad y el bien en el amor mediante la promoción de la cultura con un sentido ético y una orientación social; con todo esto, el ser humano está llamado a colaborar en la construcción del Reino de Dios, considerado como el camino que Jesucristo propone a la humanidad en la vivencia de valores tales como fraternidad, justicia y paz.

El paradigma humanista no es precisamente el más popular en la pedagogía, y de hecho es visto con desconfianza y, en ocasiones, con un poco de desdén desde otros enfoques educativos; hay quien lo considera como algo del pasado o como una propuesta exclusivamente cristiana y sin suficiente solidez educativa. Una de las acusaciones es la de presentar una propuesta educativa abstracta que se ajusta a una visión esencialista y estática del ser humano, aunque como se ha visto en diferentes apartados, este paradigma considera al ser humano de forma dinámica en su proceso histórico; ejemplo de ello es el concepto de educación de Freire y del Papa Francisco, entre otros. Considerando esta realidad en la pedagogía, existe un área de oportunidad de diálogo y colaboración con otros paradigmas a favor de la actividad educativa y del desarrollo integral del educando.

Mientras la educación ofrece los medios para una formación integral de la persona hacia su humanización y su autorrealización y para la transformación de la sociedad, la misión *ad gentes* consiste en el anuncio de la Buena Nueva de salvación traída por Jesucristo como contribución a la misión de Dios, expresada en su plan de salvación a todo ser humano, en orden a su desarrollo integral como persona, es decir, a su autorrealización mediante la vida divina, es decir, a su divinización. La misión *ad gentes* tiene fundamentalmente siete características: a) es una combinación de su origen divino y del impulso del cristiano a compartir la fe, lo cual la sitúa en su realidad humana con la fortaleza divina; b) es integral, tanto en sentido de sus destinatarios (toda la humanidad) como al interior de la persona misma; c) como consecuencia, exige apertura de los católicos para colaborar con cristianos de diferentes denominaciones, poniendo énfasis en lo que nos une, en la misión que proviene de Dios, trascendiendo las diferencias sin negarlas ni evitarlas; d) nos lanza a rebasar los límites muchas veces autoimpuestos yendo no sólo más allá de las fronteras geográficas, sino que nos proyecta y nos lleva a convertirnos en comunidades mayores al lanzarnos a nuevos escenarios sociales y culturales; e) consiste en la construcción del Reino de Dios, iniciado con Jesucristo y continuado por la Iglesia, por lo que la misión debe estar acorde a las características del Reino; f) la misión tiene sentido sólo desde la perspectiva del amor, cuya fuente es Dios, es decir, ésta se funda en el amor; y g) el agente es enviado por una vocación que proviene de Dios y es un envío que se recibe desde el bautismo, por lo que todo cristiano está llamado a ser misionero.

La misión *ad gentes* tiene dos finalidades, las cuales han llevado a la creación y desarrollo de escuelas misionológicas: la predicación que provoca la conversión de los no-cristianos para su salvación (enfoque soteriológico) y la plantación de la Iglesia o conformación de comunidades de fe (enfoque eclesiológico); en el fondo se trata de dos finalidades complementarias. Además de estas dos finalidades, la misión busca la liberación integral de la persona y de la humanidad, trabajando por erradicar lo que impide la comunión plena con Dios y entre los seres humanos. Todo lo anterior tiende a la promoción de la plenitud humana, es decir, a su vida con Dios o su divinización.

Fundamentados en las Sagradas Escrituras, Senior y Stuhlmueller (1985), proponen cuatro formas fundamentales para llevar a cabo la misión: la proclamación directa, la crítica y la interpelación profética, el testimonio a favor del Evangelio y la transformación

personal y social. Además, de acuerdo a sus destinatarios, la misión de la Iglesia se realiza fundamentalmente en dos niveles: la *missio ad intra* (al interior de la Iglesia) y la *missio ad extra* (hacia el mundo no-cristiano); desde esta perspectiva, Juan Pablo II (1990c) propone tres formas de realización de la misión: la pastoral, dirigida a los católicos practicantes; la nueva evangelización, focalizada en los cristianos que han abandonado la fe o la práctica religiosa; y la misión *ad gentes*, orientada hacia los no cristianos. Las dos primeras constituyen la *missio ad intra* y la última, la *missio ad extra*.

La misión *ad gentes* tiene cinco características principales: es universal; tiene implicaciones geográficas válidas, pero no se define por ellas; exige respeto a la libertad de los destinatarios; requiere del anuncio explícito de Cristo, de su Evangelio y de su Iglesia; y se desarrolla por cuatro "*ad*": "*ad gentes*" (a todos los no creyentes), "*ad extra*" (a quienes están fuera de la comunidad cristiana), "*ad vitam*" (exige una consagración total de sus agentes, aun cuando el trabajo sea realizado por un periodo específico de tiempo) y "*ad pauperes*" (opta por una entrega especial a los más pobres, al ejemplo de Jesús).

La misión fundamentalmente pertenece a Dios, quien es Santísima Trinidad: el Padre como creador y origen de la misión, Cristo como redentor y el Espíritu Santo como santificador y fortalecedor; es una sola misión como es un único Dios, pero se presenta en tres formas distintas e inseparables, como lo son las tres personas divinas. La Iglesia, formada y enviada por Jesucristo, participa de la misión de Dios para anunciar la Buena Nueva de salvación a toda la humanidad; este hecho es lo que le da sentido a su existencia; no es que la Iglesia tenga una misión, sino porque hay una misión la Iglesia existe, por ello se afirma que la Iglesia es esencialmente misionera. En la realización de su misión, la Iglesia debe tener presentes sus siguientes características: su fundamento y toda su actividad deben girar en torno a la evangelización, es decir, al anuncio de la Buena Nueva de Salvación; ha de ser universal y concreta, dirigirse a toda la humanidad y llevarse a cabo de forma contextualizada; es profética al estilo de Jesús, quien anuncia el Evangelio y denuncia lo que obstaculiza los valores del Reino de Dios; y exige una continua renovación y autoevangelización, ya que el medio más eficaz de llevar a cabo la misión es a través del testimonio que brota de la continua conversión.

Aunque en la Iglesia han existido a través de la historia diferentes paradigmas o modelos para realizar su misión, a partir del Concilio Vaticano II y con la influencia de las transformaciones sociales que se dieron durante el siglo XX, se ha estado gestando un nuevo paradigma motivado por cuatro cambios en la teología de la misión; de acuerdo a Bueno (1999), estos cambios son: de las misiones a la misión (de Dios y de la Iglesia), de la jerarquía a los bautizados y a las comunidades (la misión pertenece a todo bautizado), de la salvación más allá de la muestre a la salvación desde ahora (construcción del Reino de Dios aquí y ahora), y del mandato de Cristo a la presencia del Espíritu (a quien se reconoce como el protagonista de la misión). Este nuevo paradigma es llamado por Bevans y Schroeder (2009) como "emergente ecuménico"; emergente porque aún está consolidándose, y ecuménico porque tiene un carácter universalista, tanto en el sentido de involucrar a todos, consagrados y laicos, como en el de impulsar el esfuerzo conjunto de cristianos de diferentes denominaciones en el anuncio del Evangelio.

De acuerdo a los autores mencionados, este paradigma propone el diálogo profético como característica central de la misión *ad gentes*. Su carácter dialogal no puede entenderse como una estrategia proselitista, sino como el medio por el que se construyan consensos, se reconozca el misterio del otro y se construya la escucha y la expresión mutua desde la propia conciencia, construyendo así de forma conjunta del Reino de Dios desde ahora. Este diálogo exige de los interlocutores, en especial del misionero, una profunda humildad para reconocer al otro como igual, además de todas las actitudes dialogales (respeto, apertura, actitud crítica, etc.). Este diálogo es profético porque se lleva a cabo en el anuncio y la denuncia, al estilo de los profetas de la Biblia, se realiza en sinodalidad (comunión) y exige apertura al discernimiento de los signos de los tiempos.

La misión *ad gentes*, considerando las circunstancias actuales y el mensaje del Evangelio, llevada a cabo desde el diálogo profético, tiene diez desafíos fundamentales de cara al siglo XXI: a) testimonio y anuncio, exigiendo congruencia entre lo que se predica y se vive; b) liturgia, oración y contemplación, es decir, el diálogo con Dios, quien provoca la conversión y fortalece al agente; c) compromiso por la justicia, la paz y la integridad de la creación, realizadas de forma entrelazada e interdependiente y vividas en la solidaridad y en la opción preferencial por los pobres; d) práctica del diálogo interreligioso, como medio que promueve la fraternidad humana en la consecución del desafío anterior; e) esfuerzos

por la inculturación, como contextualización del anuncio del Evangelio y como purificación de la cultura desde los valores evangélicos; f) ministerio de la reconciliación, comprendido como la promoción de la unidad mediante la superación, desde la esperanza, del dolor causado por la división; g) conversión pastoral, o renovación continua de la Iglesia que le permite tener un nuevo frescor en su misión en el mundo expresada en actitudes de alegría y esperanza; h) Iglesia en salida, es decir, cruzar orillas y rebasar fronteras promoviendo que la universalidad se haga concreta; i) diálogo fe-ciencia y fe-razón, en la búsqueda de una visión más completa e integrada de la realidad que permita construir una mejor sociedad; y j) opción preferencial por los jóvenes, ayudándolos a enfrentar críticamente sus áreas de oportunidad en su crecimiento y aprovechando su vitalidad y sus ideales para el anuncio del Evangelio.

Con los elementos fundamentales de los conceptos de educación y misión *ad gentes* se impulsó un diálogo entre la educación y la pedagogía a partir de sus puntos en común para establecer los fundamentos de una misiopedagogía, comprendida como la unión de esfuerzos interdisciplinarios entre la misionología, en su paradigma ecuménico emergente, y la pedagogía, en su paradigma humanista y su enfoque cristiano. Este diálogo de lleva a cabo con base en su fundamento antropológico, su fin, los medios para su realización y los agentes e instituciones que las implementan.

En cuanto al fundamento antropológico, se parte de una visión positiva y activa del ser humano. En la educación, los paradigmas cognitivo, constructivista y social, además del humanista, consideran al sujeto, no ya como mero receptor de información, sino como persona activa que protagoniza su propio desarrollo educativo y como agente de cambio en su realidad social a partir de la elaboración de sus constructos y de su cosmovisión; en la misión *ad gentes* se ha ido dando un giro en el que el destinatario de ésta ya no es visto como un receptor pasivo de información, sino como el constructor de su propia experiencia de fe en la que Dios es el centro y el motor, lo que hace que el destinatario de la misión sea responsable de su transformación personal y social como constructor del Reino de Dios desde aquí y ahora y con una proyección hacia la vida eterna. El valor del ser humano se funda en su dignidad, que parte del hecho de ser persona con capacidades y potencialidades superiores a desarrollar desde la conciencia y la libertad y, desde una perspectiva cristiana, de la convicción de ser creado a imagen y semejanza de Dios. La educación y la misión *ad*

gentes buscan que estos elementos no queden a nivel de desiderátum, sino que se hagan realidad en cada persona humana.

El hombre es considerado de forma multidimensional como un todo, por ello se propone como objetivo de la educación y la misión *ad gentes* la formación integral del destinatario, y como finalidad última su autorrealización comprendida como humanización (plenitud de la persona en todas sus dimensiones) y como divinización (su plenitud alcanzada por la vida de Dios, quien lo hace hijo suyo). La educación, desde el paradigma humanista, no sólo busca la capacitación profesional, sino el desarrollo equilibrado y completo de la persona; la misión, desde el paradigma emergente ecuménico, trabaja por la liberación integral del ser humano para una salvación también integral que considera su sentido de trascendencia, acompañándolo en la transformación tanto de su persona como de la comunidad de fe y de la sociedad donde está inmerso.

La formación integral del ser humano, tanto en su dimensión personal como social, implica también la integralidad en los contenidos educativos y misioneros. Estos contenidos, así como la forma de llevarlos a cabo mediante un currículum, involucra tanto el aspecto académico (búsqueda de la verdad) como el de la vida (realización del bien), los cuales se conectan en el amor; la combinación de estos tres elementos permite al destinatario de la educación y la misión encaminarse a la vida bienaventurada, comprendida como vida plena y autorrealización. Es desde la unión indisoluble entre la verdad y el bien en el amor como se comprende la profundidad de la propuesta que hace Lonergan (1998) de promover una conversión integral, es decir, una conversión intelectual (verdad), moral (bien) y religiosa (amor) que asegure el proceso de humanización y divinización integral del ser humano.

Existe una gran variedad de medios pedagógicos y misionológicos propios de cada disciplina, sin embargo, la propuesta de Senior y Stuhlmueller (1985), desde la perspectiva de la misión, enunciada más arriba, es un excelente punto en común hacia el desarrollo de una misiopedagogía: En la educación, la proclamación directa se realiza en la transmisión de conocimientos, considerados como el medio educativo más básico; la crítica e interpelación profética aparece al señalar las áreas de cambio y crecimiento de los educandos mediante la corrección y el señalamiento de conductas y actitudes que impiden

su desarrollo; el testimonio constituye uno de los elementos educativos más efectivos a través de la coherencia de vida y de la actitud apasionadamente propositiva del docente; y la transformación personal y social como elemento indispensable en el camino hacia la autorrealización. Estos medios en su conjunto buscan provocar el camino de la persona en todas sus dimensiones hacia su plenitud.

Los agentes educativos, así como sus instituciones, se consideran necesarios para planear e implementar programas pedagógicos que promuevan de forma intencionada procesos formativos integrales que impulsen a la persona a su transformación y al cambio de su entorno social. En la misión *ad gentes*, aunque su protagonista es el Espíritu Santo, quien abre los corazones de quienes escuchan el anuncio de la Buena Nueva, se requiere también de agentes e instituciones que la lleven a cabo de forma intencionada. De entre los agentes en ambos ámbitos están los padres de familia, los docentes y los misioneros, consagrados y laicos; ellos impulsan mediante sus enseñanzas y el ejemplo de su propia vida la fuerza y el valor transformante y realizante de la educación, del Evangelio y de los valores del Reino. De entre las instituciones están, en la misión, la Iglesia misma en sus diferentes ámbitos, y en la educación la escuela, en cada uno de sus niveles; en el caso interconectado de ambas está la escuela católica, donde se lleva a cabo la educación y la evangelización de manera conjunta; para ello, se requiere de "currículum evangelizadores", comprendidos como proyectos formativos integrales donde la Buena Nueva y los valores del Reino sean propuestos de forma trasversal e inspiradora de toda actividad educativa y de la vida; es mediante este currículum como una escuela puede considerarse misionera.

Tanto en la educación como en la misión *ad gentes*, los paradigmas humanista en su enfoque cristiano y el emergente ecuménico tienen como gran reto hacia el siglo XXI llevar a cabo sus programas y acciones mediante el diálogo profético. Su carácter dialogal se da porque en el intercambio se ofrece la oportunidad al interlocutor de expresarse y, a través de ello, sentirse reconocido como persona en su formación integral; esto de ninguna manera niega el hecho de compartir intencionadamente contenidos educativos y evangelizadores. Es profético porque considera el contexto donde se desarrolla la educación y la misión *ad gentes* con sus luces y sombras y apunta aquello que debe ser transformado o purificado por impedir el camino hacia la plenificación y realización del ser humano en sus dimensiones individual y social, es decir, hacia su humanización y su divinización. Este gran reto se ha

de desarrollar en la educación a través de los diez desafíos propuestos desde la misión *ad gentes*. Estos desafíos, aunque son aplicables de manera directa en la educación católica, son también aplicables a una educación laica, conservando el espíritu de cada uno de ellos.

El acontecimiento guadalupano, narrado en el *Nican Mopohua*, es propuesto en este trabajo como modelo inspirador de una misiopedagogía, por contener elementos comunes de la educación y la misión *ad gentes* expuestos aquí. La propuesta de este modelo considera los tres elementos enunciados anteriormente: su fundamento antropológico, su finalidad y los medios utilizados. Se trata de un marco de referencia e inspiración para la construcción de una Misiopedagogía.

El fundamento antropológico se encuentra fundamentalmente en la persona misma de María de Guadalupe; ella muestra, tanto en su lenguaje como en su imagen dejada en la tilma, lo mejor de los indios y los españoles; se trata de una mujer mestiza (integración de dos pueblos en uno) con un rostro lleno de paz y con una expresión de profunda dignidad. Los demás personajes que aparecen en el relato muestran esta misma dignidad, aun cuando algunos aparezcan como antagónicos, pues todos expresan, al final, una apertura al amor de Dios, quien es, en el fondo del relato, el personaje principal que fundamenta y confirma este fundamento antropológico.

Se muestra como finalidad última del acontecimiento guadalupano la humanización y la divinización de cada uno de los personajes y, a través de ellos, de quienes se acercan a la Virgen de Guadalupe y a su hijo Jesucristo, llevándolos a su plenitud. Su interacción con Juan Diego y, a través de él, con los demás personajes, suscita una respuesta positiva y propositiva expresada en la aceptación y obediencia a su mensaje y a su petición.

La metodología utilizada por Guadalupe es dialógica: escucha y expresa su mensaje; accede a peticiones pero mantiene firme su objetivo adaptándose a las circunstancias que se van presentando; impulsa a través del diálogo a que Juan Diego crezca en fortaleza y voluntad, cumpliendo así su misión en medio de las dificultades encontradas. Por otro lado, aprovecha los conocimientos y experiencias previas de los personajes y de los pueblos que representan: el indígena con todo su bagaje cultural y religioso, y el español con una cosmovisión cristiana encuadrada en su tiempo. Además, se apoya en la ayuda y colaboración, no sólo de Juan Diego y, a través de él, de Juan Bernardino y del pueblo

indígena, sino también de la comunidad eclesial, representada por Zumárraga y sus colaboradores. El diálogo entre la Virgen y Juan Diego es profético, contiene el anuncio y la denuncia: el anuncio se manifiesta en su mensaje esperanzador y lleno de amor, dirigido a un pueblo dividido dolorosamente ante un escenario en el que la violencia había subyugado a unos y había puesto en guardia a otros; la denuncia se muestra sutilmente al proponer una inclusión que considerara los elementos positivos de cada cultura e impulsara, a partir de ellos, la integración como una misma familia de Dios, congregada en un templo que abriera sus puertas a todos.

Con todos estos elementos, se aborda de manera frontal una de las preguntas que dieron sentido y fundamento a este trabajo de investigación: ¿Es posible afirmar que todo acto educativo es misionero y que toda actividad misionera es educativa? La respuesta se hace desde cuatro perspectivas: sus fundamentos, su perspectiva integral, sus agentes e instituciones y sus desafíos.

Desde los fundamentos de la educación y la misión *ad gentes*, se parte del hecho de que ambas promueven a la persona, considerada multidimensional e integralmente, en su proceso de humanización y divinización mediante aprendizajes y experiencias significativas para su propia vida. Un aprendizaje significativo que promueve el desarrollo personal desde la responsabilidad es realmente misionero, pues eso mismo busca la misión de la Iglesia, la respuesta positiva hacia Cristo desde una experiencia significativa de fe que involucra todas las dimensiones de su persona; un acto misionero así es profundamente educativo también; es desde esta perspectiva que se presenta el gran desafío a las escuelas católicas: educar evangelizando y evangelizar educando.

Las características de la educación y la misión *ad gentes* contribuyen a responder a la pregunta planteada: La educación, de acuerdo al CELAM (1992), es asimiladora de la cultura y se concibe como proceso de asimilación de valores, lo que confirma su carácter ético que trasciende en mucho la capacitación profesionalizante; cuando la educación cumple estas características contribuye a transformar a la persona integralmente en su manera de actuar y de relacionarse con el mundo promoviendo el desarrollo social, y esto la convierte en un profundo acto misionero al abonar al objetivo de la misión: el establecimiento del Reino de Dios mediante la implementación de sus valores en la vida

diaria. La misión *ad gentes*, por su parte, tiene siete características: proviene de Dios, es integral, es un acto colectivo, trasciende los límites culturales autoimpuestos, contribuye a la construcción del Reino de Dios, se funda en el amor y el agente educativo lo es por vocación; cuando se cumplen estas características se realizan actos educativos porque se transforma propositivamente a las personas y a las colectividades con un sentido de trascendencia.

En cuanto a la finalidad de la educación y la misión *ad gentes* -la plenificación del ser humano-, se puede afirmar que un acto verdaderamente educativo es misionero al promover el desarrollo de la persona en todas sus dimensiones, incluida la de trascendencia, y un acto realmente misionero que promueve la liberación y la salvación universal es educativo al acercarse a la consecución del mismo fin: su humanización y divinización. Para lograr esto, se debe considerar la integralidad de la persona, por ello, la educación comprendida como formación integral busca que la persona "sea más", es decir, que se desarrolle y se encamine hacia su plenitud; la misión realizada de manera integral promueve, en la misma línea, el desarrollo de la persona en su ser, no solamente en su tener, por ello la misión es considerada profundamente educativa. Un acto verdaderamente educativo es misionero porque promueve el cambio real de la persona y de la sociedad, y un acto realmente misionero es educativo porque conduce a una transformación real y consciente de quien escucha y acepta la Buena Nueva de salvación.

Con respecto a los medios que se utilizan, se puede afirmar que cuando se realizan las formas propuestos por Senior y Stuhlmueller (1985) para la misión (proclamación directa, crítica e interpelación profética, testimonio a favor del Evangelio y transformación personal y social), se realiza un acto educativo porque se implementan medios integrales de crecimiento y de formación personal y social con un sentido profundo de trascendencia; de igual manera, cuando se realizan actos educativos que hacen presentes estas formas, evidentemente se realiza un verdadero acto misionero. Por otro lado, uno de los medios misioneros más importantes es el desarrollo de una "pastoral en clave de misión", lo cual implica que la misión llegue a todos y se concentre en lo esencial que transforma a la persona desde la verdad experiencial de Jesús; esta pastoral es uno de los distintivos del humanismo cristiano en la educación y es el resultado de un currículum evangelizador que exige trascender una instrucción puramente académica y de transmisión de conocimientos

para permear toda la vida escolar de los valores del Evangelio; no se trata de formar cabezas sino personas, incluido su corazón y su visión de la vida; se trata de una "educación con clave de misión" con una apertura a todos sin distinciones.

Estos elementos nos conectan con la integralidad de la persona y de los contenidos como elementos básicos en una tarea educativa y evangelizadora. Un acto educativo que busca la transformación de la persona completa hacia el bien es misionero; y la actividad misionera, en la medida que promueve la transformación total de la persona, es educativa y liberadora. Esta integralidad incluye todas facultades humanas, por ello en la medida en que un acto educativo provoca el desarrollo de la conciencia y la voluntad humanas en la libertad hacia su autorrealización, se realiza un acto misionero porque se provoca la apertura del ser humano en su totalidad a la escucha de Dios y a la respuesta a su llamado; de la misma manera, la educación, como formadora de hábitos que promueven este proceso y encaminan al ser humano hacia su plenitud, es misionera. Es desde esta perspectiva que Lonergan propone una educación que impulse una conversión integral: un cambio en la mente, en la voluntad y en las convicciones religiosas, una transformación de la vida completa con un sentido de trascendencia; esto evita que la conversión se reduzca a un ritualismo. Cuando en la actividad educativa se trabaja en la integralidad de la persona se realiza un acto eminentemente misionero, porque la misión *ad gentes* busca provocar una conversión integral con las mismas características.

Parte de esta integralidad es la unión indisoluble entre la verdad y el bien desde el amor. Desde esta óptica, un acto educativo que forma mentes críticas con un sentido ético de unidad entre la verdad y el bien por amor es misionero porque promueve la plenitud de la persona, que encuentra la fuente de todo en un sentido de trascendencia; un acto misionero que forma mentes críticas desde el Evangelio, que propone la verdad y el bien desde su fuente (Dios) se vuelve educativo. Todo acto educativo termina siendo misionero al promover la verdad y el bien desde el amor; todo acto misionero termina siendo educativo al compartir la verdad y el bien desde el amor; ambos reman contracorriente, pero es la condición de una educación y una misión realmente humanizantes y divinizantes.

Esta integralidad incluye también, desde la transformación del ser humano, sus dimensiones personal y social. En relación a la dimensión social, cuando la educación se

lleva a cabo con esperanza, trabajando por un futuro mejor, se realiza un acto misionero por colaborar indirectamente en la construcción del Reino de Dios desde aquí y ahora; de la misma manera, cuando la misión *ad gentes* comparte la esperanza inspirada en Dios justo y misericordioso, se vuelve educativo debido a que se orienta a la transformación social, al impulsar la promoción de la justicia, de la paz y de la integridad de la creación.

En cuanto a los agentes e instituciones educativas y misioneras, los padres de familia son considerados de manera fundamental; cuando ellos educan, evangelizan, pues inculcan los valores del Reino de Dios, aun cuando no hablen de Él; y cuando evangelizan, educan al formar personas con un sentido de trascendencia. El docente, sobre todo el católico, como formador integral de personas, cuando se compromete desde su propia vida con un sentido de trascendencia en esta tarea formativa, compartiendo los valores del Reino de Dios, realiza una labor verdaderamente misionera; en sentido inverso, un acto misionero es verdaderamente educativo cuando el agente evangelizador anuncia la Buena Nueva con sus palabras y con su vida comprometida y congruente, formando personas y comunidades de manera integral; en este sentido, un misionero es un educador. Aún más, cuando el educador que no es creyente, debe desarrollar su actividad educativa desde una espiritualidad propia y con congruencia; esto lo convierte en "misionero" al compartir en los educandos un sentido de vida sólido desde las propias convicciones, construyendo así, indirectamente, el Reino de Dios desde aquí y ahora. Además, una institución educativa católica, en cualquiera de sus niveles, tiene la responsabilidad de ser una escuela verdaderamente misionera, contribuyendo cabal e integralmente al fin último de la evangelización: la divinización de los estudiantes; por otro lado, cuando la Iglesia cumple realmente con su misión evangelizadora, se vuelve profundamente educativa al impulsar a la finalidad última de la educación: la humanización de sus destinatarios.

En cuanto a los desafíos de la educación y la misión *ad gentes*, estos giran en torno al diálogo profético. Una educación desarrollada con un carácter dialogal es misionera porque promueve la humanización de la persona al permitirle crecer haciéndole ver sus áreas de oportunidad desde el amor y el respeto, contribuyendo a que asuma los valores que están en concordancia con el Evangelio; la misión, cuando es llevada a cabo mediante el diálogo profético, es educativa porque promueve la humanización del interlocutor al permitirle reconocerse con su valor completo frente a los otros, y le permite divinizarse al

instarlo, respetando profundamente su libertad, a abrirse a la vida de Dios mediante el seguimiento a Jesús.

Este diálogo profético, desarrollado desde cada uno de los desafíos propuestos para la misiopedagogía y propuestos en pares (justicia, paz y reconciliación; diálogo interreligioso e inculturación; escuela e Iglesia en salida y opción por los jóvenes) muestra que un acto que es verdaderamente educativo es misionero y una actividad eminentemente misionera es educativa; ambos promueven la finalidad de la educación y de la misión *ad gentes*: la autorrealización y la plenificación del ser humano, considerado en sus dimensiones personal y social.

Con todos los elementos presentados se confirma en este trabajo de investigación que es posible, con los fundamentos aquí presentados, construir una misiopedagogía como esfuerzo coordinado e integrado de la pedagogía y la misionología para apoyar la teoría y las práctica de la educación y la misión *ad gentes* en la consecución de sus propios fines.

Se ha hecho un recorrido por las conclusiones más significativas logradas en este trabajo de investigación: se partió del análisis del concepto de educación, desde el paradigma humanista, particularmente en su enfoque cristiano, y del concepto de misión *ad gentes*, considerado desde el paradigma emergente ecuménico; con estos elementos se ha realizado un diálogo entre ambos conceptos desde la pedagogía y la misionología para definir sus elementos comunes y, desde ellos, inspirados en un modelo educativo que parte del acontecimiento guadalupano narrado en el *Nican Mopohua*, se han planteado los fundamentos que pueden constituir la elaboración y posterior implementación de una misiopedagogía o pedagogía de la misión, en beneficio de la actividad educativa y la labor misionera. Con toda la argumentación teórica presentada a lo largo de tres capítulos, se puede concluir que se han cumplido el objetivo general, a saber: "Analizar la relación entre educación y misión *ad gentes* como fundamento para el desarrollo de una misiopedagogía". También se han logrado sus tres objetivos particulares, correspondientes a cada uno de los capítulos de esta tesis: a) examinar el concepto de educación desde el paradigma humanista en general y el enfoque humanista cristiano en particular; b) sistematizar el concepto de misión *ad gentes* desde la perspectiva de la misionología católica; y c) explicitar la relación entre educación y misión *ad gentes* como fundamento para el desarrollo de una pedagogía

de la misión o misiopedagogía. Lo escrito aquí está lejos de ser exhaustivo; hay mucho más por escribir sobre cada uno de estos temas, pues existe mucho material para profundizar en cada uno de los conceptos fundamentales presentados y en sus temas implicados, pero esto exigiría un trabajo aún más extenso del que de por sí se ha presentado aquí. Queda abierta la puerta para ampliar dichos temas desde diferentes perspectivas y con orientaciones diversas.

Desde la perspectiva del autor de este trabajo, la investigación ha dejado grandes aprendizajes personales y profesionales, sobre todo en la línea de la confirmación del valor del trabajo que un servidor ha realizado en la última década en el campo de la educación superior; existe un profundo convencimiento de que un acto educativo que busca el crecimiento, la autorrealización y la plenitud (humanización) de la persona, es realmente misionero porque se contribuye a que los valores del Reino de Dios se hagan presentes en la sociedad y porque se colabora para elevar la dignidad de la persona y de la sociedad, haciendo realidad el hecho de ser creados a imagen y semejanza de Dios; por otro lado, un acto esencialmente misionero que promueve en una institución educativa los valores del Reino impulsando la formación integral de la persona, sobre todo su sentido de trascendencia en la aceptación de la vida de Dios (divinización), constituye un profundo acto educativo al formar personas íntegras e integradas.

Los planteamientos presentados, sobre todo en el tercer capítulo, se considera, aportan luces al campo de la pedagogía y al de la misionología en la conciencia del trabajo interdisciplinario hacia una comprensión de la complejidad e integralidad de la realidad. Como lo denuncian Morin, Lonergan y autores de diferentes documentos del magisterio de la Iglesia, la tendencia hacia la hiperespecialización, con todos los beneficios que ha traído a cada ciencia en particular y a la sociedad, ha llevado a una pérdida de visión de la integralidad de la realidad, de la persona y de la sociedad; se requiere, mientras se siguen aprovechando los avances de cada ciencia, un trabajo de colaboración e interdisciplinariedad, un trabajo "ecuménico" que promueva la formación integral del ser humano; la unión de esfuerzos de la pedagogía y la misionología puede ser una contribución para encontrar mejores medios en el camino de una integración más completa del ser humano en todas sus dimensiones. Por otro lado, las tareas educativa y misionera, presentes en todo el mundo, y entre ellas las católicas, pueden verse beneficiadas por los

avances de una misiopedagogía, tanto a nivel científico como teológico. En el fondo, se trata de conjuntar esfuerzos de la razón y de la fe, de las ciencias y de la fe, en un trabajo conjunto fortalecido desde el diálogo profético.

El título elegido para este trabajo pretende ser sugerente: se trata del inicio de una profundización en los distintos temas planteados para la construcción, sistematización e implementación de una misiopedagogía. Como en un edificio, aquí se presentan solamente los cimientos, falta construir el resto para dar un mejor servicio a la Iglesia en su labor evangelizadora, a la educación católica particularmente, aunque no exclusivamente, y en última instancia, a la sociedad y a la humanidad en su conjunto. Desde esta perspectiva, se abren nuevas interrogantes que pueden dar luces a ulteriores trabajos de investigación: ¿Qué elementos podrían conformar una misiopedagogía o pedagogía de la misión? ¿Cuál sería el campo de acción de la misiopedagogía en la tarea educativa y misionera? ¿Qué aplicación podría tener también en ambientes y modelos educativos laicos? ¿En qué medida puede la misiopedagogía contribuir al diálogo entre fe y ciencia, tanto a nivel general como en el ámbito pedagógico? ¿Cómo puede contribuir a la fundamentación y al desarrollo de proyectos educativos realizados por comunidades misioneras, sean católicas o de otras denominaciones? ¿Cómo puede contribuir la misiopedagogía a la elaboración de currículum evangelizadores y al impacto formativo de estudiantes de escuelas y universidades católicas? Éstas son algunas de las preguntas que fueron surgiendo a lo largo de la elaboración de este trabajo.

A partir de estas preguntas, y de la modificación del proyecto original de esta tesis, quedan pendientes algunos trabajos que, desde la perspectiva y el interés particular de un servidor, se pueden desarrollar en el futuro a mediano y largo plazo: la sistematización de los elementos constitutivos de una propuesta educativa de Misioneros de Guadalupe, instituto misionero católico al que pertenece un servidor; así como la definición y el análisis del impacto que esta propuesta educativa ha tenido, tanto en México como en el extranjero, particularmente en el nivel de educación superior.

Las perspectivas de continuidad en la investigación a partir de esta tesis son amplias y constituyen tanto una confirmación del valor educativo y misionero que un servidor ha realizado tanto en la última década en la Universidad Intercontinental, en la Ciudad de

México, como en el trabajo de formación sacerdotal y en las escuelas católicas en Hong Kong. Con la conciencia de las propias limitaciones, la pasión por la educación está fortalecida y los deseos de contribuir desde la misiopedagogía en la tarea misionera están presentes. La educación y la misión adquieren sentido existencial desde la convicción de su valor y desde la pasión por formar y evangelizar; esto requiere de agentes educativos y misioneros con un profundo convencimiento y un sólido compromiso por los demás, por la sociedad y por la humanidad; esta convicción se alimenta y se fortalce solamente desde Aquél que es la fuente de la vida y que es en sí mismo la Vida, Aquél que da fundamento y sentido a la perspectiva humanista cristiana de este trabajo de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida y Merino, A. (1990). *Evangelización. Tres cartas pastorales y un anexo: Cómo planificar la pastoral parroquial*. México: Camino.

Amaladoss, M. (1994). Los religiosos en misión. En Unión de Superiores Generales (Ed.). *Carismas en la Iglesia para el mundo. La vida consagrada hoy* (pp. 135-150). Madrid: San Pablo.

Arnáiz, J. (2014) *Vida y misión compartidas. Laicos y religiosos hoy*. Madrid: PPC Editorial.

Benedicto XV (1919). *Epistola Communes Litteras* (10 de abril de 1919). Recuperado de: https://w2.vatican.va/content/benedict-xv/it/letters/1919/documents/hf_ben-xv_let_19190410_communes-litteras.html

Benedicto XVI (2006a). *Encuentro con el mundo de la cultura. Discurso del Santo Padre en la Universidad de Ratisbona* (12 de septiembre de 2006). Recuperado de: https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2006/september/documents/hf_ben-xvi_spe_20060912_university-regensburg.html

---------- (2006b). Discurso de su Santidad Benedicto XVI en la IV Asamblea Eclesial Nacional Italiana (19 de octubre de 2006). Recuperado de: https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2006/october/documents/hf_ben-xvi_spe_20061019_convegno-verona.html

---------- (2006c). *Visita del Santo Padre a la Pontificia Universidad Lateranense. Discurso de su Santidad Benedicto XVI* (21 de octubre de 2006). Recuperado de: https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2006/october/documents/hf_ben-xvi_spe_20061021_lateranense.html

---------- (2006d). *Discurso del Papa Benedicto XVI durante su visita a la Pontificia Universidad Gregoriana de Roma* (3 de noviembre de 2006). Recuperado de:

https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2006/november/documents/hf_ben-xvi_spe_20061103_gregoriana.html

---------- (2007a). *Discurso del Santo Padre Benedicto XVI al mundo de la cultura en la Universidad de Pavia* (22 de abril de 2007). Recuperado de: https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2007/april/documents/hf_ben-xvi_spe_20070422_university-pavia.html

---------- (2007b). *Discurso del Papa Benedicto XVI a los participantes en el Encuentro europeo de profesores universitarios.* (23 de junio de 2007). Recuperado de: https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2007/june/documents/hf_ben-xvi_spe_20070623_european-univ.html

---------- (2008a). *Discurso del Santo Padre Benedicto XVI a la Congregación para la Educación Católica* (21 de enero de 2008). Recuperado de: https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2008/january/documents/hf_ben-xvi_spe_20080121_educ-cattolica.html

---------- (2008b). *Mensaje del Santo Padre Benedicto XVI a la Diócesis de Roma sobre la tarea urgente de la educación* (21 de enero de 2008). Recuperado de: https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/letters/2008/documents/hf_ben-xvi_let_20080121_educazione.html

---------- (2008c). *Encuentro con los educadores católicos. Discurso de su Santidad Benedicto XVI*, Washington, EU (17 de abril de 2008). Recuperado de: https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2008/april/documents/hf_ben-xvi_spe_20080417_cath-univ-washington.html

---------- (2009a). *Discurso de su Santidad Benedicto XVI a un grupo de profesores de religión en escuelas italianas* (25 de abril de 2009). Recuperado de: https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2009/april/documents/hf_ben-xvi_spe_20090425_insegnanti-religione.html

---------- (2009b). *Bendición de la primera piedra de la Universidad de Madaba del Patriarcado Latino. Discurso del Santo Padre Benedicto XVI*, Madaba (9 de mayo de 2009). Recuperado de: https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2009/may/documents/hf_ben-xvi_spe_20090509_pietra-madaba.html

---------- (2009c). *Encuentro con las organizaciones para el diálogo interreligioso. Discurso del Santo Padre Benedicto XVI*. Jerusalén (11 de mayo de 2009). Recuperado de: https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2009/may/documents/hf_ben-xvi_spe_20090511_dialogo-interreligioso.html

---------- (2009d). *Discurso del Santo Padre Benedicto XVI a la Curia Romana para el intercambio de felicitaciones con ocasión de la Navidad* (Dic 21 de 2009). Recuperado de: https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2009/december/documents/hf_ben-xvi_spe_20091221_curia-auguri.html

---------- (2010a). *Discurso del Santo Padre Benedicto XVI a la 61ª Asamblea General de la Conferencia Episcopal Italiana* (27 de mayo de 2010). Recuperado de: https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2010/may/documents/hf_ben-xvi_spe_20100527_cei.html

---------- (2010b). *Celebración de la educación católica. Saludos del Santo Padre Benedicto XVI a los profesores y religiosos*, Londres (17 de septiembre de 2010). Recuperado de: https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2010/september/documents/hf_ben-xvi_spe_20100917_mondo-educ.html

---------- (2011a). *Discurso del Santo Padre Benedicto XVI a la comunidad de la Universidad Católica del Sagrado Corazón* (21 de mayo de 2011). Recuperado de: https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2011/may/documents/hf_ben-xvi_spe_20110521_sacro-cuore.html

---------- (2011b). *Discurso del Santo Padre Benedicto XVI a los participantes en el Congreso mundial de pastoral para los estudiantes internacionales* (2 de diciembre de 2011). Recuperado de: https://w2.vatican.va/content/benedict-

xvi/es/speeches/2011/december/documents/hf_ben-xvi_spe_20111202_pastorale-studenti.html

Bergoglio, J. (2000). Mensaje del Arzobispo de Buenos Aires y Primado de la Argentina, Mons. Jorge Mario Bergoglio, S.J., a las comunidades educativas de la Ciudad de Buenos Aires. *En* Prada, A.L. (Ed.) (s.f.). *Pensamientos del Cardenal Bergoglio acerca de la educación. Una compilación que tiene mucho que decir a los educadores católicos* (pp. 7-8). Recuperado de: https://redcvec.files.wordpress.com/2014/10/1-revista-educacic3b3n-hoy-195-francisco-y-la-educacic3b3n-2.pdf

---------- (2001). Mensaje del Arzobispo de Buenos Aires, cardenal Jorge Mario Bergoglio, S.J., dado a conocer el 28 de marzo de 2001, al término de la misa concelebrada en la Catedral Metropolitana con motivo de la iniciación del año lectivo 2001. *En* Prada, A.L. (Ed.) (s.f.). *Pensamientos del Cardenal Bergoglio acerca de la educación. Una compilación que tiene mucho que decir a los educadores católicos* (pp. 8-9). Recuperado de: https://redcvec.files.wordpress.com/2014/10/1-revista-educacic3b3n-hoy-195-francisco-y-la-educacic3b3n-2.pdf

---------- (2003). Mensaje del Cardenal Jorge Mario Bergoglio, S.J., arzobispo de Buenos Aires, a las comunidades educativas, al inicio del año escolar, dado en la misa concelebrada en la Catedral Metropolitana el 9 de abril de 2003. *En* Prada, A.L. (Ed.) (s.f.). *Pensamientos del Cardenal Bergoglio acerca de la educación. Una compilación que tiene mucho que decir a los educadores católicos* (pp. 9-12). Recuperado de: https://redcvec.files.wordpress.com/2014/10/1-revista-educacic3b3n-hoy-195-francisco-y-la-educacic3b3n-2.pdf

---------- (2004). Mensaje del Cardenal Jorge Mario Bergoglio, arzobispo de Buenos Aires a las comunidades educativas, 21 de abril de 2004. *En* Prada, A.L. (Ed.) (s.f.). *Pensamientos del Cardenal Bergoglio acerca de la educación. Una compilación que tiene mucho que decir a los educadores católicos* (pp. 14-18). Recuperado de: https://redcvec.files.wordpress.com/2014/10/1-revista-educacic3b3n-hoy-195-francisco-y-la-educacic3b3n-2.pdf

---------- (2005). Mensaje del arzobispo de Buenos Aires, Cardenal Jorge Mario Bergoglio, a las comunidades educativas (6 de abril de 2005). *En* Prada, A.L. (Ed.) (s.f.). *Pensamientos del Cardenal Bergoglio acerca de la educación. Una compilación que tiene mucho que decir a los educadores católicos* (pp. 19-24). Recuperado de: https://redcvec.files.wordpress.com/2014/10/1-revista-educacic3b3n-hoy-195-francisco-y-la-educacic3b3n-2.pdf

---------- (2007). Mensaje del Arzobispo de Buenos Aires, Cardenal Jorge Mario Bergoglio, a las comunidades educativas (18 de abril de 2007). *En* Prada, A.L. (Ed.) (s.f.). *Pensamientos del Cardenal Bergoglio acerca de la educación. Una compilación que tiene mucho que decir a los educadores católicos* (pp. 24-26). Recuperado de: https://redcvec.files.wordpress.com/2014/10/1-revista-educacic3b3n-hoy-195-francisco-y-la-educacic3b3n-2.pdf

---------- (2008). Mensaje del Cardenal Jorge Mario Bergoglio, Arzobispo de Buenos Aires, a las comunidades educativas (23 de abril de 2008). *En* Prada, A.L. (Ed.) (s.f.). *Pensamientos del Cardenal Bergoglio acerca de la educación. Una compilación que tiene mucho que decir a los educadores católicos* (pp. 26-28). Recuperado de: https://redcvec.files.wordpress.com/2014/10/1-revista-educacic3b3n-hoy-195-francisco-y-la-educacic3b3n-2.pdf

Bevans, S. (1999). Fundamentos teológicos del carisma para la misión ad gentes. En Misioneros de Guadalupe (ed.). *Primer symposium misionero internacional M. G. Misión para el tercer milenio. Memorias.* (pp. 9-26). México: Editor.

Bevans, S. y Schroeder, R. (2009). *Teología para la Misión hoy. Constantes en contexto.* Estella (Navarra): Verbo Divino.

Boff, L. (1982). Iglesia: carisma y poder. Santander: Sal Terrae.

Bosch, D. (2000). *Misión en transformación. Cambios de paradigma en la teología de la misión.* Grand Rapids (E.U.): Desafío.

Bravo, B. (2016). La misión del diálogo y conversión pastoral. En Misioneros de Guadalupe (ed.). *Segundo simposio misionero internacional M. G. El camino de una*

Iglesia sinodal en tensión misionera ad gentes. La Misión en y desde América Latina (pp. 83-88). México: Editor.

Bueno, E. (1999). *La Iglesia en la encrucijada de la misión.* Estrella (Navarra): Verbo Divino.

---------- (2016). La Iglesia: Misterio y comunión en estado de misión. En Misioneros de Guadalupe (ed.). *Segundo simposio misionero internacional M. G. El camino de una Iglesia sinodal en tensión misionera ad gentes. La Misión en y desde América Latina.* (pp. 113-137). México: Editor.

Bueno, E. y Calvo, R. (dir.) (2003). *Diccionario de Misionología y de Animación Misionera.* Burgos: Monte Carmelo.

Byron, W, J. (s.f.). Diez pilares para construir un mundo mejor. Recuperado de: www.loyolapress.com/diez-pilares-para-construir-un-mundo-mejor.htm

Castiñeira, A. (1988). Introducción. En Clemente de Alejandría. *El pedagogo*. Madrid: Gredos.

Castro, L. (1994). *El gusto por la Misión. Manual de Misionología para seminarios y casas de formación*. Colección de textos básicos para seminarios latinoamericanos, Vol. III. Bogotá: CELAM.

---------- (1999). Diálogo y anuncio. En Misioneros de Guadalupe (ed.). *Primer symposium misionero internacional M. G. Misión para el tercer milenio. Memorias.* (pp. 123-162). México: Editor.

Chapman, J. (1908). Didache. *Enciclopedia Católica Online*. Recuperado de: http://ec.aciprensa.com/wiki/Didajé

Chitarroni, L. H. (2003). *El modelo pedagógico de Nuestra Señora de Guadalupe en el Nican Mopohua*. (Tesis doctoral). Universidad Católica de Santa Fe, Argentina. Recuperado de: http://basilica.mxv.mx/web1/-apariciones/Descargas/El%20modelo%20Pedagógico%20de%20Nuestra%20Señora%20de%20Guadalupe%20en%20el%20Ni.pdf

Clemente de Alejandría (1988). *El pedagogo*. Madrid: Gredos.

Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En Coll, C.; Palacios, J.; Marchessy, A. (eds). *Desarrollo psicológico y educación II* (pp. 157-186). Madrid: Alianza.

Collet, B. (2016). Contar a otros dónde hay pan. Aspectos de una espiritualidad misionera. En Misioneros de Guadalupe (ed.). *Segundo simposio misionero internacional M. G. El camino de una Iglesia sinodal en tensión misionera ad gentes. La Misión en y desde América Latina* (pp. 99-111). México: Editor.

Conferencia del Episcopado Mexicano (CEM, 1969). Mensaje del Episcopado Mexicano al pueblo de México sobre la reforma educativa (27 de agosto de 1969). En Conferencia del Episcopado Mexicano (1985). *Documentos colectivos del Episcopado Mexicano. A diez años del Concilio Vaticano II* (pp. 143-153). México: Comunicación Episcopal de Medios de Comunicación Social.

---------- (1972). Declaración del Episcopado Mexicano sobre algunos asuntos relativos a la educación (15 de mayo de 1972). En Conferencia del Episcopado Mexicano (1985). *Documentos colectivos del Episcopado Mexicano. A diez años del Concilio Vaticano II* (pp. 193-232). México: Comunicación Episcopal de Medios de Comunicación Social.

---------- (1973). La Comisión Episcopal de Educación y cultura al pueblo de México (14 de noviembre de 1973). En Conferencia del Episcopado Mexicano (1985). *Documentos colectivos del Episcopado Mexicano. A diez años del Concilio Vaticano II* (pp. 378-380). México: Comunicación Episcopal de Medios de Comunicación Social.

---------- (1975). Comunicado de la Conferencia del Episcopado Mexicano sobre los nuevos textos oficiales de ciencias naturales y de ciencias sociales (7 de febrero de 1975). En Conferencia del Episcopado Mexicano (1985). *Documentos colectivos del Episcopado Mexicano. A diez años del Concilio Vaticano II* (pp. 431-432). México: Comunicación Episcopal de Medios de Comunicación Social.

---------- (2012). *Educar para una nueva sociedad. Reflexiones y orientaciones sobre la educación en México*. México: Autor. Recuperado de: http://cnep.org.mx/docs/documentos%20eclesiasticos/EPUNANS.pdf

---------- (2016). Comunicado de la Conferencia del Episcopado Mexicano sobre la educación en México (19 de julio de 2016). Recuperado de: http://www.cem.org.mx/prensa/866-.html

Congregación para la Educación Católica (CEC, 1977). *La escuela católica*. Recuperado de: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19770319_catholic-school_sp.html

---------- (1982). *El laico católico, testigo de la fe en la escuela*. Recuperado de: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19821015_lay-catholics_sp.html

---------- (1988). *La dimensión religiosa de la educación en la escuela católica. Líneas para la reflexión y la revisión*. Recuperado de: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19880407_catholic-school_sp.html

---------- (1997). *La escuela católica en los umbrales del tercer milenio*. Recuperado de: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_27041998_school2000_sp.html

---------- (2002). *Las personas consagradas y su misión en la escuela*. Recuperado de: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20021028_consecrated-persons_sp.html

---------- (2007). *Educar juntos en la escuela católica. Misión compartida de personas consagradas y fieles laicos*. Recuperado de: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20070908_educare-insieme_sp.html

---------- (2013). *Educar al diálogo intercultural en la escuela católica*. Recuperado de: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20131028_dialogo-interculturale_sp.html

---------- (2014). *Educar hoy y mañana. Una pasión que se renueva*. *Instrumentum Laboris*. Recuperado de:

http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20140407_educare-oggi-e-domani_sp.html

Congregación para la Educación Católica, Consejo Pontificio para los Laicos y Consejo Pontificio de la Cultura (1994). *Presencia de la Iglesia en la universidad y en la cultura católica*. Recuperado de: http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/cultr/documents/rc_pc_cultr_doc_22051994_presence_sp.html

Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM, 1955). *Río de Janeiro. 1ª Conferencia General del CELAM*. Recuperado de: http://www.cpalsj.org/wp-content/uploads/2013/03/Documento_Conclusivo_Rio1.pdf

---------- (1968). *II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. Documentos finales de Medellín*. Recuperado de: http://www.cpalsj.org/wp-content/uploads/2013/03/Medellin-II_CELAM-ESP.pdf

---------- (1979). Documento de Puebla. III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. Recuperado de: http://www.cpalsj.org/wp-content/uploads/2013/03/Puebla-III-CELAM-ESP.pdf

---------- (1992). Documento de Santo Domingo. Recuperado de: http://www.cpalsj.org/wp-content/uploads/2013/03/SantoDomingo-IV-CELAM-ESP.pdf

---------- (2007). *V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe*. *Documento conclusivo. Aparecida, 13-31 de mayo de 2007*. Bogotá: San Pablo.

---------- (2011). "Vayan y enseñen". Identidad y misión de la escuela católica en el cambio de época, a la luz de Aparecida. Bogotá: CELAM, Ediciones SM. Recuperado de: http://cnep.org.mx/docs/Foro/3FEP/3%20CELAM-SM(2011)VyE.pdf

De Unciti, M. (1987). Diálogo interreligioso y misión. En Obras Misionales Pontificias de España. *La misionología hoy*. (pp. 301-333). Estrella (Navarra): Verbo Divino y Guadalupe.

Didaché (Didajé). Doctrina de los apóstoles (s.f.). Recuperado de: http://hjg.com.ar/blog/xtras/didache.pdf

Division of Learning &Teaching Services (2011). Learning approaches, principles and theories. Recuperado de: https://www.slideshare.net/akashijaz/learning-approachesprinciplesandtheories

Dournes, J. (1965). *Teología existencial de la Misión. El Padre me ha enviado*. Madrid. Península.

Durkheim, E. (1985). Naturaleza y método de la pedagogía. En Torre de la, S. et al. *Textos de pedagogía. Conceptos y tendencias en ciencias de la educación*. (pp. 31-34). Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias.

Espinosa, S. (1999). El concepto de misión ad gentes en los últimos 50 años. En Misioneros de Guadalupe (ed.). *Primer symposium misionero internacional M. G. Misión para el tercer milenio. Memorias.* (pp. 27-49). México: Editor.

---------- (1999). La dimensión misionera del Nican Mopohua. En Misioneros de Guadalupe. *Seminario de estudios guadalupanos*. 14, 15 y 16 de julio de 1999. (pp. 70 – 95). México: Editor.

---------- (2008). *La Misión Hoy. Reflexión misionológica para iluminar nuestra acción misionera*, México: Misioneros de Guadalupe.

Esquerda Bifet, J. (1994). *La iglesia misionera. Textos del Magisterio Pontificio*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

---------- (1998). *Diccionario de la evangelización*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

Federici, T. (2000). Fundamento pneaumatológico de la misión. En Karotemprel, S. (dir). *Seguir a Cristo en la misión. Manual de misionología* (pp. 56-65). Estella (Navarra): Verbo Divino.

Finch, R. (1999). La misión ad gentes y la justicia social. En Misioneros de Guadalupe (ed.). *Primer symposium misionero internacional M. G. Misión para el tercer milenio. Memorias.* (pp. 76-87). México: Editor.

Flitner, W. (1972). *Manual de pedagogía general*. Barcelona: Ed. Herder.

Francisco Papa (2013a). *Discurso del Santo Padre Francisco a los estudiantes de las escuelas de los jesuitas de Italia y Albania* (7 de junio de 2013). Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2013/june/documents/papa-francesco_20130607_scuole-gesuiti.html

---------- (2013b). Carta Encíclica *Lumen Fidei* (29 de junio de 2013). Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20130629_enciclica-lumen-fidei.html

---------- (2013c). *Discurso del Santo Padre Francisco a un grupo de estudiantes y profesores del Colegio Japonés Seibu Gakuen Bunri Junior High School de Saitama. Tokyo* (21 de agosto de 2013). Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2013/august/documents/papa-francesco_20130821_collegio-saitama-giappone.html

---------- (2013d). Exhortación Apostólica *Evangelii Gaudium,* sobre el anuncio del Evangelio en el mundo actual. (24 de noviembre de 2013). Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html

---------- (2014a). *Discurso del Santo Padre Francisco a los participantes en la Plenaria de la Congregación para la Educación Católica* (13 de febrero de 2014). Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2014/february/documents/papa-francesco_20140213_congregazione-educazione-cattolica.html

---------- (2014b). *Discurso del Santo Padre Francisco a la comunidad de la Pontificia Universidad Gregoriana y a los miembros de los asociados Pontificio Instituto Bíblico y Pontificio Instituto Oriental* (10 de abril de 2014). Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2014/april/documents/papa-francesco_20140410_universita-consortium-gregorianum.html

---------- (2014c). *Discurso del Santo Padre Francisco al mundo de la escuela italiana* (10 de mayo de 2014). Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2014/may/documents/papa-francesco_20140510_mondo-della-scuola.html

---------- (2014d). *Videoconferencia del Papa Francisco con chicos del mundo por el lanzamiento de la plataforma de Scholas* (4 de septiembre de 2014). Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2014/september/documents/papa-francesco_20140904_videoconferenza-piattaforma-scholas.html

---------- (2014e). *Mensaje del Santo Padre Francisco a la Federación Universitaria Católica Italiana* (14 de octubre de 2014). Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/francesco/es/messages/pont-messages/2014/documents/papa-francesco_20141014_messaggio-fuci.html

---------- (2015a). *Encuentro con jóvenes. Discurso del Santo Padre*, Manila (18 de enero de 2015). Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2015/january/documents/papa-francesco_20150118_srilanka-filippine-incontro-giovani.html

---------- (2015b). *Clausura del Congreso mundial educativo de "Scholas ocurrentes"* (5 de febrero de 2015). Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2015/february/documents/papa-francesco_20150205_scholas-occurrentes.html

---------- (2015c). *Discurso del Santo Padre Francisco a los miembros de la Unión católica italiana de profesores, dirigentes, educadores y formadores (UCIIM*) (14 de marzo de 2015). Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2015/march/documents/papa-francesco_20150314_uciim.html

---------- (2015d). *Discurso del Santo Padre Francisco a la comunidad de vida cristiana (CVX) – Liga misionera de estudiantes de Italia* (30 de abril de 2015). Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2015/april/documents/papa-francesco_20150430_comunita-vita-cristiana.html

---------- (2015e). *Mensaje del Santo Padre Francisco al Presidente del Consejo Pontificio para los Laicos con ocasión del Seminario Internacional de Estudio "Entrenadores: educadores de personas"* (14 de mayo de 2015). Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/francesco/es/messages/pont-

messages/2015/documents/papa-francesco_20150514_messaggio-allenatori-educatori.html

---------- (2015f). *Carta encíclica Laudato Si' sobre el cuidado de la casa común* (24 de mayo de 2015). Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html

---------- (2015g). *Encuentro con el mundo de la enseñanza. Discurso del Santo Padre*, Quito, Ecuador (7 de julio de 2015). Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2015/july/documents/papa-francesco_20150707_ecuador-scuola-universita.html

---------- (2015h). *Discorso del Santo Padre Francesco ai partecipanti al Congresso Mondiale Promosso dalla Congregazione per l'Educazione Cattolica (Degli istituti di study)* (21 de noviembre de 2015). Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2015/november/documents/papa-francesco_20151121_congresso-educazione-cattolica.html

---------- (2015i). *Discurso del Santo Padre Francisco a la Asociación de Padres de Familia de las Escuelas Católicas de Italia (AGESC)* (5 de diciembre de 2015). Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2015/december/documents/papa-francesco_20151205_agesc.html

---------- (2016a). *Discurso del Santo Padre Francisco a los participantes en un encuentro organizado por el Harvard World Model United Nations* (17 de marzo de 2016). Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2016/march/documents/papa-francesco_20160317_harvard-world-model.html

---------- (2016b). *Exhortación apostólica postsinodal Amoris Laetitia sobre el amor en la familia* (19 de marzo de 2016). Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20160319_amoris-laetitia.html

---------- (2016c). *Palabras del Santo Padre Francisco a los participantes en el Congreso Mundial de la Fundación Pontificia Scholas Ocurrentes* (29 de mayo de 2016). Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2016/may/documents/papa-francesco_20160529_scholas-occurrentes.html

---------- (2016d). *Address of His Holiness Pope Francis to the members of the European Confederation and of the World Union of Jesuit Alumni and Alumnae* (17 de septiembre de 2016). Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/francesco/en/speeches/2016/september/documents/papa-francesco_20160917_ex-alunni-gesuiti.html

---------- (2016e). *Address of His Holiness Pope Francis to participants in the Fourth World Congress of pastoral care for International students, organized by The Pontifical Council for the Pastoral Care of Migrants and Itinerant Peoples* (1 de diciembre de 2016). Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/francesco/en/speeches/2016/december/documents/papa-francesco_20161201_pastorale-studenti-internazionali.html

---------- (2017a). *Discorso del Santo Padre Francesco ai partecipanti alla plenaria della Congregazione per l'Educazione cattolica (Degli istituti di studi)* (9 de febrero de 2017). Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2017/february/documents/papa-francesco_20170209_plenaria-educazione-cattolica.html

---------- (2017b). *Address of His Holiness Pope Francis to "Roma Tre" University* (17 de febrero de 2017). Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/francesco/en/speeches/2017/february/documents/papa-francesco_20170217_universita-romatre.html

---------- (2017c). *Address of His Holiness Pope Francis to "Roma Tre" University* (17 de febrero de 2017). Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/francesco/en/speeches/2017/february/documents/papa-francesco_20170217_universita-romatre.html

---------- (2017e). *Mensaje del Santo Padre Francisco a los Hermanos Maristas en el bicentenario de la fundación de la congregación* (10 de abril de 2017). Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/francesco/es/messages/pont-messages/2017/documents/papa-francesco_20170410_messaggio-fratelli-maristi.html

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno.

---------- (1982). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo Veintiuno.

Fullat, O. (1992). *Filosofías de la educación. Paideia*. Barcelona: CEAC.

Galilea, S. (1980). Espiritualidad de la evangelización según las bienaventuranzas. *CLAR* No. 43. Bogotá: Confederación Latinoamericana de religiosos.

García, A. (1949). *Ensayos sobre pedagogía. Según la mente de Santo Tomás de Aquino*. Buenos Aires: Desclée de Brouwer.

García Hoz, V. (1960). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp.

García, J. (2004. Marzo). La misión testimonio de la creación. En *Medellín.* Vol. XXX, núm. 117, 67-94.

Gil, F. (2011). "Educación con teoría". Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa. En *Teoría Educativa* 23, I-2011 (pp. 19-43). Ed. Universidad de Salamanca. (ISSN: 1130-3743).

Girardi, V. (2004, marzo). La misión "Ad gentes" en el inicio del siglo XXI. *En Medellín.* Vol. XXX, no. 117, 127-148.

---------- (2016). La misión en tiempos del Papa Francisco. En Misioneros de Guadalupe (ed.). *Segundo simposio misionero internacional M. G. El camino de una Iglesia sinodal en tensión misionera ad gentes. La Misión en y desde América Latina* (pp. 18-34). México: Editor.

Giussani, L. (2011). *Educar es un riesgo. Apuntes para un método educativo verdadero*. Madrid: Encuentro. ISBN Digital: 978-84-9920-766-7. Recuperado de: https://www.kobo.com/mx/es/ebook/educar-es-un-riesgo-3

Göttler, J. (1962). *Pedagogía sistemática*. Barcelona: Herder.

Goya, B. (1998) *Formación integral a la vida consagrada. A la luz de la exhortación possinodal*. Madrid: San Pablo.

Gutiérrez, A. (2003). Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje. Estado del arte y propuestas para su operativización en las instituciones de educación superior nacionales. Documento I. Recuperado de: http://www.lie.upn.mx/docs/docinteres/EnfoquesyModelosEducativos1.pdf

Havey, F. (1908). Clement of Alexandria. En *The Catholic Encyclopedia.* New York: Robert Appleton Company. Recuperado de: http://www.newadvent.org/cathen/04045a.htm

Havey, F. (s/f). Clemente de Alejandría. *Enciclopedia Católica Online*. Recuperado de: http://ec.aciprensa.com/wiki/Clemente_de_Alejandr%C3%ADa

Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, O. (2006) (4ª ed.) *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Hurtado, G. (2016). El diálogo como aventura. En Misioneros de Guadalupe (ed.). *Segundo simposio misionero internacional M. G. El camino de una Iglesia sinodal en tensión misionera ad gentes. La Misión en y desde América Latina* (pp. 67-71). México: Editor.

Ibáñez-Martín, J. (1975). *Hacia una formación humanística. Objetivos de la educación en la sociedad científico-técnica*. Barcelona: Herder.

Juan Pablo II (1979a). *Constitución apostólica Sapientia christiana*, sobre las universidades y facultades eclesiásticas. (15 de abril de 1979). Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15041979_sapientia-christiana.html

---------- (1979b). *Exhortación apostólica Catechesi tradendae, sobre la catequesis en nuestro tiempo*. (16 de octubre de 1979). Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_16101979_catechesi-tradendae.html

---------- (1980). Discurso del Santo Padre Juan Pablo II a la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura – UNESCO. (2 de junio de 1980). Recuperado de: https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/1980/june/documents/hf_jp-ii_spe_19800602_unesco.html

---------- (1983a). *Código de derecho canónico* (25 de enero de 1983). Recuperado de: http://www.vatican.va/archive/ESL0020/__P2J.HTM

---------- (1983b). Viaje Apostólico a América Central. *Discurso a los educadores laicos congregados en León,* Nicaragua (4 de marzo de 1983). Recuperado de: https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/1983/march/documents/hf_jp-ii_spe_19830304_laici-educatori.html

---------- (1985). *Discurso a los participantes en un congreso sobre la Gravissimum Educationis*. (5 de noviembre de 1985). Recuperado de: https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/1985/november/documents/hf_jp-ii_spe_19851105_anniversario-gravissimum-educationis.html

---------- (1986). *Encuentro del Santo Padre Juan Pablo II con los intelectuales y el mundo universitario*. Medellín, Colombia. (5 de julio de 1986). Recuperado de: https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/1986/july/documents/hf_jp-ii_spe_19860705_intellettuali-medellin.html

---------- (1987). M*eeting with representatives of Catholic Universities. Address of His Holiness John Paul II*. New Orleans, USA. (12 de septiembre de 1987). Recuperado de: https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/en/speeches/1987/september/documents/hf_jp-ii_spe_19870912_xavier-university.html

---------- (1990a). *Mensaje con ocasión del año internacional de la Alfabetización*. (3 de marzo 1990). Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/messages/literacy/documents/hf_jp-ii_mes_19900303_alfabetizzazione.html

---------- (1990b). *Constitución apostólica Ex corde Ecclesiae, sobre las universidades católicas*. (15 de agosto de 1990). Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/john-

paul-ii/es/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html

---------- (1990c). Carta Encíclica *Redemptoris Missio,* sobre la permanente validez del mandato misionero (7 de diciembre de 1990). Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_07121990_redemptoris-missio.html

---------- (1998). Discurso del Santo Padre Juan Pablo II a los participantes en el Congreso Europeo de capellanes universitarios (1 de mayo de 1998). Recuperado de: https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/1998/may/documents/hf_jp-ii_spe_19980501_la-sapienza.html

---------- (1999). *Mensaje del Papa Juan Pablo II al Director General de la UNESCO*. (28 de agosto de 1999). Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/1999/september/documents/hf_jp-ii_spe_08091999_unesco.html

Juan XXIII Papa (1959). *Mensaje del Santo Padre Juan XXIII en el XXX aniversario de la 'Divini Illius Magistri'*. (30 de diciembre de 1959). Recuperado de: https://w2.vatican.va/content/john-xxiii/es/messages/pont_messages/1959/documents/hf_j-xxiii_mes_19591230_utrecht.html

Karotemprel, S. (2000). Fundamentos cristológicos y soteriológicos de la misión. En Autor (dir). *Seguir a Cristo en la misión. Manual de misionología* (pp. 43-55). Estella (Navarra): Verbo Divino.

Küng, H. (1989). . (1989). *Teología para la posmodernidad*. Madrid: Alianza editorial.

Lapierre, F. (2004, Marzo). La misión y los desafíos del mundo actual. En *Medellín.* Vol. XXX, no. 117, 117-125.

Lonergan, B. (1988). *Método en teología*. Salamanca: Sígueme.

_____ (1998). *Filosofía de la educación*. México: Universidad Iberoamericana.

_____ (1999). *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*. Salamanca: Sígueme-Universidad Iberoamericana.

López, J. y de Isusi, M. (1994). Realidad actual de la vida religiosa. Datos fundamentales de su vida y de su misión. *En* Unión de Superiores Generales. *Carismas en la Iglesia para el mundo. La vida consagrada hoy* (pp. 45-132). Madrid: San Pablo.

López-Calva, M. (2009). *Formación humanista. Una nueva visión de la educación desde la aportación de Bernard Lonergan y Edgar Morin* (Tomos I y III). México: Gernika.

López-Gay, J. (1999). El Espíritu Santo y la misión "ad gentes". En Misioneros de Guadalupe (ed.). *Primer symposium misionero internacional M. G. Misión para el tercer milenio. Memorias* (pp. 176-196). México: Editor.

Maccise, C. Y Macías-Alatorre, R. (2000). Liberación y promoción humana. En Karotemprel, S. (dir). *Seguir a Cristo en la misión. Manual de misionología* (pp. 110-120). Estella (Navarra): Verbo Divino.

Marzal, M. (1999). La misión ad gentes ante la diversidad cultural y religiosa. En Misioneros de Guadalupe (ed.). *Primer symposium misionero internacional M. G. Misión para el tercer milenio. Memorias* (pp. 50-75). México: Editor.

Medina, J. (2003). De Heisenberg y Gödel a San Agustín o de la Incertidumbre al misterio educativo. *Revista Panamericana de Pedagogía*, Núm. 4, 171-194. Recuperado de: http://biblio.upmx.mx/textos/r0010414.pdf

---------- (2007). *Metafísica de la pedagogía -Hacia los fundamentos últimos de la educación a partir del De magistro de Santo Tomás de Aquino-*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Panamericana, Ciudad de México.

---------- (2013). Hacia una idea de "universidad" a partir de algunos escritos de Benedicto XVI. *Metafísica y persona. En Revista sobre filosofía, conocimiento y vida*. Núm. 9, Año 5, enero-junio 2013. Recuperado de: http://metyper.com/hacia-una-idea-de-universidad-a-partir-de-algunos-escritos-de-benedicto-xvi/

Misioneros de Guadalupe (1989). *Crónicas del V Capítulo General* (Documento interno).

---------- (2009). *Crónicas del IX Capítulo General* (Documento interno).

Morán, A. (2005). Guía para elaborar una propuesta de investigación. En *Educación*, vol. 29, núm. 002 (pp. 67-97). ISSN: 0379-7082. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/440/44029206.pdf

Moreno, J. (1993). *"Semina Verbi". De San Justino al Vaticano II*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Navarra (pp. 127-139). Recuperado de: https://dadun.unav.edu/handle/10171/6372

Moreno, S. (1974). *La teoría de la educación de Carl R. Rogers y algunos resultados obtenidos en la práctica*. (Tesis inédita de licenciatura). Universidad Iberoamericana, México, D.F.

---------- (1979). *La educación centrada en la persona*. México: El Manual Moderno.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires. Nueva visión.

Morin, E. Y Delgado C. (2016). *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. México. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.

Müller, K. (1988). *Teología de la Misión.* Estrella (Navarra): Verbo Divino y Guadalupe.

---------- (2000). Misionología: una introducción. En Karotemprel, Sebastian (dir). *Seguir a Cristo en la misión. Manual de misionología* (pp. 15-30). Estella (Navarra): Verbo Divino.

---------- (2002). Primera parte: Sistemática. Problemas teológicos fundamentales. En Bürkle, H. (Dir.). *La misión de la Iglesia* (Vol. XIII) (pp. 18-138). Valencia: EDICEP.

Nantes, F. (2013). "Fe y currículum". La integración entre la mirada de fe y proyecto curricular en la formación de los jóvenes. 2º Congreso Pedagógico Marianista. Recuperado de: https://congresopedagogicomarianista2013.files.wordpress.com/2013/12/303-e2809cfe-y-curriculume2809d-la-integracic3b3n-entre-mirada-de-fe-y-proyecto-curricular-en-la-formacic3b3n-de-los-jc3b3venes.pdf

Pablo VI (1963). Vaticano II. Constitución *Sacrosanctum Concilium* sobre la Sagrada Liturgia (4 de diciembre de 1963). Recuperado de: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19631204_sacrosanctum-concilium_sp.html

---------- (1964a). Vaticano II. Constitución dogmática *Lumen Gentium* sobre la Iglesia (21 de noviembre de 1964). Recuperado de: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19641121_lumen-gentium_sp.html

---------- (1964b). Vaticano II. Decreto *Unitatis Redintegratio* sobre el ecumenismo (21 de noviembre de 1964). Recuperado de: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decree_19641121_unitatis-redintegratio_sp.html

---------- (1965a). Vaticano II. Declaración *Gravissimum Educationis* sobre la educación cristiana (GE). (8 de octubre de 1965). Recuperado de: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_sp.html

---------- (1965b). Vaticano II. Declaración *Nostra Aetate* sobre las relaciones de la Iglesia con las religiones no cristianas (28 de octubre de 1965). Recuperado de: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_nostra-aetate_sp.html

---------- (1965c). Vaticano II. Decreto *Ad Gentes* sobre la actividad Misionera de la Iglesia (7 de diciembre de 1965). Recuperado de: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decree_19651207_ad-gentes_sp.html

---------- (1965d). Vaticano II. Constitución Pastoral *Gaudium et spes* sobre la Iglesia en el mundo actual (GS) (7 de diciembre de 1965). Recuperado de: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_sp.html

---------- (1972). Mensaje de su Santidad Pablo VI para la celebración de la V Jornada de la Paz (1 de enero de 1972). Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/paul-vi/es/messages/peace/documents/hf_p-vi_mes_19711208_v-world-day-for-peace.html

---------- (1975). Exhortación Apostólica *Evangelii Nuntiandi* (8 de diciembre de 1975). Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/paul-vi/es/apost_exhortations/documents/hf_p-vi_exh_19751208_evangelii-nuntiandi.html

Picao, O., Escobar, J. Y Pacheco, R. (2005). *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación*. San Salvador, El Salvador: Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco. Recuperado de: http://online.upaep.mx/campusvirtual/ebooks/diccionario.pdf

Pierre, C. (2013). IX Congreso Nacional de Educación. Homilía. Monterrey, N.L. (21 de noviembre de 2013). Recuperado de: http://www.cem.org.mx/Mensajes/233-congreso-nacional-de-educacion-homilia-nuncio-monterrey.html

---------- (2014). X Congreso Nacional de Educación. León, Gto. (17 de octubre de 2014). Recuperado de: http://www.cem.org.mx/Mensajes/463-congreso-nacional-de-educacion-confederacion-nacional-nuncio.html

---------- (2015). Homilía de S.E. Mons. Christophe Pierre, Nuncio Apostólico de México, Confederación Interamericana de Educación Católica (11 de febrero de 2015). Recuperado de: http://www.cem.org.mx/Mensajes/564-nuncio-apostolico-en-mexico-confederacion-interamericana-edu.html

Pío XI (1929). *Carta encíclica Divini Illius Magistri* (31 de diciembre de 1929). Recuperado de: https://w2.vatican.va/content/pius-xi/es/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html

Poeydomenge, Marie-Louise (1986). *La educación según Rogers. Propuestas de la no directividad*. España: Narcea.

Pontificio Consejo para el Diálogo Interreligioso (1984). *A Igreja e as outras religioes. Diálgo e Missao* (10 de junio de 1984). Recuperado de:

http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/interelg/documents/rc_pc_interelg_doc_19840610_dialogo-missione_po.html

---------- (1991). *Dialogue and Proclamation* (19 de mayo de 1991). Recuperado de: http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/interelg/documents/rc_pc_interelg_doc_19051991_dialogue-and-proclamatio_en.html

Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação Revista do Centro de Educação*, vol. 31, núm. 1, 11-22. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf

Rivera-Camino, J. (2014). *Cómo escribir y publicar una tesis doctoral*. Madrid: ESIC.

Robledo, M. (1978). Prólogo. En Valeriano, A. *Nican Mopohua* (trad. Mario Rojas). (pp. 3-10). México: Grupo Macehual Guadalupano. Recuperado de: https://aparicionesdejesusymaria.files.wordpress.com/2011/06/antonio-valeriano-nican-mopohua-1543.pdf

Roest Crollius, A. (2000). Inculturación. En Karotemprel, S. (dir). *Seguir a Cristo en la misión. Manual de misionología* (pp. 100-109). Estella (Navarra): Verbo Divino.

Rogers, C. (1964). *El proceso de convertirse en persona*. México: Paidós.

---------- (1978). *Libertad y creatividad en la educación. El sistema "no directivo"*. Buenos Aires: Paidós.

---------- (2005). *El camino del ser*. Barcelona: Kairós.

Rojano, J. E. (2008). Conceptos básicos en pedagogía. En *Revista electrónica en humanidades, educación y comunicación social*, Ed. 4, Año 3, 36-47. Universidad Belloso Chacín. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2717946.pdf

Rudski, S. (2002). Entrevista a Octavi Fullat i Genís. Recuperado de: http://www.octavifullat.com/images/1258996661.pdf

Ruiz Díaz, J. (2013). *El concepto de educación católica en Juan Pablo II*. (Tesis de licenciatura). Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de:

https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/12602/RuizDiazFigueredoJulioCesar2013.pdf?sequence=1

Solé, I. Y Coll, C. (1999). Los profesores y la concepción constructivista. En Coll, C. et al. *El constructivismo en el aula* (pp. 7-23). Barcelona: Graó.

San Agustín (2003). *El Maestro o sobre el lenguaje. Y otros textos* (trad. A. Domínguez). Madrid: Trotta.

---------- (s.f.) Del Génesis a la letra (trad. Lope Cilleruelo). Recuperado de: http://www.augustinus.it/spagnolo/genesi_lettera/index2.htm

---------- (s.f.) Homilías sobre la Primera Carta de San Juan a los Partos. Homilía séptima (1 Jn 4, 4-12). Recuperado de: http://www.augustinus.it/spagnolo/commento_lsg/omelia_07_testo.htm

Sánchez Santamaría, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: De las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia. Revista Multidisciplinar* (núm. 16, pp. 91-102). Recuperado de: http://www.eumed.net/entelequia/pdf/2013/e16a06.pdf

Santo Tomás de Aquino (2001). *Suma de Teología* (Tomos I-V). Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos. Recuperado de: https://www.dominicos.org/estudio/recurso/suma-teologica/

_____ (1992). *Suma teológica (Selección)* (Decimoséptima edición). México: Espasa-Calpe Mexicana.

_____ (2008). *El maestro. Cuestiones disputadas sobre la verdad, c. 11. Suma Teológica 1 c. 117*. Lima: Fondo Editorial UCSS. Recuperado de: http://www.ucss.edu.pe/images/fondo-editorial/libros/padres-doctores-escritores-eclesiasticos/santo-tomas-de-aquino-el-maestro-fondo-editorial-ucss.pdf

Santos, A. (1987). La misionología como ciencia teológica. Sus orígenes. En Obras Misionales Pontificias de España. *La misionología hoy*. (pp. 33-64). Estrella (Navarra): Verbo Divino y Guadalupe.

Scarboro Missions (s.f.). *Five Types of Interreligious Dialogue*. Recuperado de: https://www.scarboromissions.ca/interfaith-dialogue/principles-and-guidelines-for-interfaith-dialogue/6

Senior, D. y Stuhlmueller, C. (1985). *Biblia y Misión.* Estrella (Navarra): Verbo Divino.

Sepe, C. (2004, marzo). La misión "Ad gentes" hoy. En *Medellín* (vol. XXX, no. 117, pp. 39-52).

Servais, J. (2016). *¿Qué es la fe?: La entrevista inédita de Servais a Benedicto XVI*. Recuperado de: http://www.benedictogaenswein.com/vernoticia.php?Id=2451

Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa* (6ª ed.). México: Pearson.

Sierra, R. (1999) *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica. Metodología general de su elaboración y documentación*. Madrid: Paraninfo.

Silanes, N. (1987). Principios teológicos de la misión de la Iglesia. En Obras Misionales Pontificias de España. *La misionología hoy* (pp. 194-220). Estrella (Navarra): Verbo Divino y Guadalupe.

Sueiro, A. (2004, Marzo). La misión, anuncio del Evangelio de la vida, tarea fundamental del pueblo de Dios que peregrina en América. En *Medellín.* Vol. XXX, no. 117, 95-116.

Suess, P. (2016). El Concilio Vaticano II como raíz y horizonte de *Evangelii Gaudium*. En Misioneros de Guadalupe (ed.). *Segundo simposio misionero internacional M. G. El camino de una Iglesia sinodal en tensión misionera ad gentes. La Misión en y desde América Latina* (pp. 45-55). México: Editor.

Swindler, L. (s.f.). *Three Goals of Interreligious Dialogue. Toward a Universal Theology of Religion*. Recuperado de: https://www.scarboromissions.ca/interfaith-dialogue/principles-and-guidelines-for-interfaith-dialogue/3

Tirado, D. (1968). *Antología pedagógica de San Agustín*. México: Fernández Editores.

Torres, C. (1980). Paulo Freire. *Educación y concientización*. Salamanca. Sígueme.

---------- (comp.) (1983). *Entrevistas con Paulo Freire*. México: Gernika.

Vadakumpadan, P. (2000). Fundamento eclesiológico de la misión. En Karotemprel, S. (dir). *Seguir a Cristo en la misión. Manual de misionología* (pp. 66-78). Estella (Navarra): Verbo Divino.

Valeriano, A. (1978). *Nican Mopohua* (Trad. Mario Rojas). México: Grupo Macehual Guadalupano. Recuperado de: https://aparicionesdejesusymaria.files.wordpress.com/2011/06/antonio-valeriano-nican-mopohua-1543.pdf

Vargas, J.A. (2010). *El paradigma sociocognitivo como base del cambio en la cultura pedagógica: Análisis de una experiencia DDEE intervención regional*. (Tesis de doctorado). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: http://eprints.ucm.es/10324/1/T31413.pdf

Wolanin, A. (2000). Fundamento trinitario de la misión. En Karotemprel, S. (dir). *Seguir a Cristo en la misión. Manual de misionología* (pp. 31-42). España: Verbo Divino.

Yurén, M. T. (1996). Educación centrada en valores y dignidad humana. *Enseñanza*, n. 14, 265-274. Recuperado de: https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69533/1/Educacion_centrada_en_valores_y_dignidad.pdf

Zambrano, A. (2006, Enero-Abril). El concepto *pedagogía* en Philippe Meirieu. Un modelo, un concepto y unas categorías para su comprensión. En *Revista Educación y Pedagogía,* Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación (vol. XVIII, núm. 44, pp. 33-50). Recuperado de: https://www.meirieu.com/ARTICLES/conceptopedagogia.pdf